

NARRATIVE SPRACHINTERVENTION

**Erzählstrategien einer
therapeutischen Sprachdidaktik**

Bettina Kolb

NARRATIVE SPRACHINTERVENTION

Erzählstrategien einer therapeutischen
Sprachdidaktik

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

Bettina Kolb

aus München

Dissertationsdruck bei unikopie München, Adalbertstraße 18

1987

Referent : Prof.Dr. Anni Kotten-Sederqvist
Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik

Korreferent : Prof.Dr. Harald Weinrich
Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache

Tag der mündlichen Prüfung : 19.Februar 1987

NARRATIVE SPRACHINTERVENTION
Erzählstrategien einer therapeutischen Sprachdidaktik

	<u>Seite</u>
VORBEMERKUNG	1
1. <u>DER LERNBEREICH "SPRACHE"</u> DIE DEUTSCHE SPRACHE ALS MEDIUM, GEGENSTAND UND ZIEL DES UNTERRICHTS	9
1.1 <u>Gestörtes Medium "Sprache": Unterricht als Ort einer Kommunikationsstörung und ihrer Therapie</u>	9
1.1.1 Sprachintervention in der Konfrontation von Primärsprache und Normsprache	12
1.1.2 Primärsprachmilieu und Primärspracherwerb	17
1.1.3 Schulisches Sprachmilieu	22
1.2 <u>Zielsprachplanung: objektiver und subjektiver Kommunikationswert als Maßstab für "verbale Realität"</u>	24
1.2.1 Verbale Realität: vier Grundfragen	25
1.2.2 Unterrichts- und Zielsprache: Bedingungen für den Sprachgebrauch	26
1.2.3 Pragmalinguistik: gestörte Sprache und die Rea- lisierung von Wirkintentionen	29
1.2.4 Unterrichtsgegenstand "Sprache": Metakommunika- tion und Metasprache	31
1.3 <u>Die Lernziele des Lernbereichs "Sprache"</u>	34
1.3.1 Behördliche Richtlinien und didaktische Lite- ratur: Quelle verwirrender Terminologie	35
1.3.2 Schulischer Spracherwerb: vom "Ist-Zustand" zum "Soll-Zustand"	39
1.3.3 Kommunikativer Sprachunterricht: Sprechen als kommunikatives Handeln	44
1.3.4 Spracherleben: Nachvollzug von Basiserfahrungen	47

	<u>Seite</u>
1.4 Zusammenfassung Der Lernbereich "Sprache" als Ort organisierten Spracherwerbs	48
2. <u>ZIELSPRACHE</u> GESPROCHENE SPRACHE ALS FUNKTIONALE VARIANTE DER STANDARDSPRACHE	53
2.1 <u>Funktiolekt "Umgangssprache" als Schulsprache?</u>	55
2.2 <u>Gesprochene Sprache: Abweichungen von der</u> Schrift- und Hochsprache	60
2.2.1 Aussprache: das schulische Problem der Überlautung	61
2.2.2 Phonetische Abschwächungen in gesprochener Sprache: Phonotaktik und Satzphonetik	64
2.2.3 Standardisierte Reduktionen der Syntax: das schulische Problem des "ganzen" Satzes	74
2.2.4 Psychologische und soziostrukturelle Diglossie: Situierungskompetenz	82
2.2.5 Partikelfrequenz: formal-funktionales Kriterium gesprochener Sprache	85
2.2.5.1 Partnerbezogenheit: Abtönungspartikeln als illokutive Indikatoren	85
2.2.5.2 Die Funktion der deutschen Partikeln	86
2.2.5.3 Partikelfrequenz in Erstlesewerken	88
2.3 <u>Primärsprache "Dialekt": die kommunikative Funktion</u> dialektgerichteten Sprechens in der Schulsprache	91
2.3.1 Dialekt und Sprachunterricht	92
2.3.2 Hochsprache als Fremdsprache: Interferenzen	98
2.3.3 Die Pathologisierung korrekt erworbener Sprache: Interferenzen Dialekt-Hochsprache als Ursache von Sprachauffälligkeiten	102

	<u>Seite</u>
2.3.4	Interferenzgefährdete Bereiche: Schwierigkeiten im Primärsprachunterricht mundartsprechender Kinder (Bairisch) 105
2.4	<u>Zusammenfassung</u> Gesprochene Sprache als Zielsprache des Primär- sprachunterrichts 111
3.	<u>SPRACHE UND UNTERRICHT</u> UNTERRICHT ALS ZUSAMMENHANG VON SPRACHLERN- SITUATIONEN 115
3.1	<u>Schulische Lernumwelt und Kommunikation</u> 115
3.1.1	Lebenspraxis und Unterricht 117
3.1.2	Fiktive Sprechsituationen und simulierter Sprachgebrauch 121
3.2	<u>Didaktische Texte: fiktive Kommunikationssitua- tionen und Sprachangebote unter rezipienten- beeinflussender Intention</u> 122
3.2.1	Literarische Kleinformen als pädagogische Ge- brauchstexte 124
3.2.2	Kinderliteratur als "heimlicher Miterzieher" 128
3.2.3	Medien als Realitätersatz und Erziehungsmittel 138
3.3	<u>Das Sprachmilieu "Schule"</u> 144
3.3.1	Gestaltete Lernumwelt "Schule": Kontext für relevante Sprache 146
3.3.2	Spielen: Spezifische Arbeitsform des therapeu- tischen Sprachunterrichts 152
3.3.2.1	Freies Spielen als Motor der Sprache: Inter- aktion und gemeinsamer Objektbezug 153
3.3.2.2	Indirekte Interaktion und Kommunikation: Spiel mit Puppen 155

	<u>Seite</u>
3.3.2.3 Der Sprachumsatz bei Gesellschaftsspielen	161
3.4 <u>Die Wirksamkeit sprachlicher Modelle für kommunikatives Verhalten: psycholinguistische Basis narrativer Strategien</u>	162
3.4.1 Personmodell "Kommunikationspartner" versus Situationsmodell	163
3.4.2 Personmodell "Identifikationsobjekt"	167
3.4.3 Sprachformmodelle in Kommunikationssituationen (modelling)	169
3.5 <u>Zusammenfassung</u> Sprachmilieu "Schule" als gestaltete Lernumwelt	173
4. <u>ERZÄHLEN ALS STRATEGIE</u>	177
4.1 <u>Explizite und implizite Erzählstrategien</u>	178
4.1.1 Die Tiefenfunktion des Erzählens: Repräsentation von Sprecherintentionen zur Beeinflussung des Rezipientenverhaltens	183
4.1.2 Erzählen als Sprechhandlung	184
4.1.3 Sprecher- und hörerzentrierte Funktion der Sprechhandlung "Erzählen"	187
4.2 <u>Die pädagogische Tiefenfunktion des Erzählens</u>	189
4.2.1 Normvermittlung	190
4.2.2 Erzählen als Lehrform: Mitteilungskonzepte	191
4.2.3 Die darbietende Lehrform in der Krise	193
4.2.4 Story-telling: ein englisches Modell	196
4.2.5 Die Sprachform "Erzählen" und ihr Stellenwert im Unterricht	197
4.3 <u>Die Tiefenfunktion schulischen Erzählens in ihren drei Dimensionen</u>	203
4.3.1 Die didaktisch-methodische Dimension	205

	<u>Seite</u>
4.3.1.1 Die Erzählung als "advance-organizer"	206
4.3.1.2 Unterrichtliche Erlebnisse durch geistige Veranschaulichung	211
4.3.1.3 Didaktischer Ort des Erzählens: Erstleseunterricht	212
4.3.2 Die psycholinguistische Dimension	214
4.3.3 Die sozial-emotionale Dimension	219
4.4 Erzählen in der Schule - Historische Grundlegung schulischer Erzählstrategien: <u>Die Bremer Schulreformer und SCHARRELMANN</u>	220
4.5 <u>Zusammenfassung</u> Die Tiefenfunktion des Erzählens	228
5. <u>ERZÄHLEN ALS ALLGEMEIN SEMIOTISCHE FÄHIGKEIT DES MENSCHEN</u>	232
5.1 <u>Erzählforschung</u>	232
5.1.1 Erzählmodelle: die triadische Minimalstruktur narrativer Texte	233
5.1.2 Erzählte Welt - besprochene Welt: Tempusanwendung in schriftlichen und mündlichen Erzählungen	236
5.1.3 Die kognitiven Figuren narrativer Texte: Thematik, Ereignisträger, Ereigniskette und Situation	237
5.1.4 Erzählen als monologische Darstellungsform: Regeln des "turn-taking"	240
5.1.5 Partnerorientierte Gestaltungsprinzipien narrativer Texte: Detaillierung und Relevanz	241
5.2 Erzählkrise: Unfähigkeit zu erzählen, Unfähigkeit zuzuhören?	243
5.3 Zusammenfassung	247
5.4 Rezeption als Hörverstehen	248

	<u>Seite</u>
5.4.1	Verlesene Texte - freigesprochene Texte: Probleme von Verstehen und Geschwindigkeits-empfindung 249
5.4.2	Soziolinguistische Überlegungen zum Hörverstehen: Präsuppositionen und Hörverstehen 253
5.4.3	Schlußfolgerungen für die Erzählplanung 256
5.5	<u>Der Kognitionszyklus beim Hörverstehen</u> 257
5.5.1	Die Bedeutung nonverbaler und paralinguistischer Kommunikationsmittel und des situativen Kontextes für das Hörverstehen 258
5.5.2	Präsuppositionen: Interesse und Motivation 260
5.6	<u>Die Erzählsituation</u> 261
6.	<u>TEXTIMMANENTE STRATEGIETRÄGER MÜNDLICHER ERZÄHLUNGEN</u> 265
6.1	<u>Strategie-träger der Erzählstruktur: die kognitiven Figuren narrativer Texte im Sinne einer "story-grammar"</u> 269
6.1.1	Episodenreihung: Strategeme zur Aufrechterhaltung des Vorstellungshorizontes und der Sprachwelt 274
6.1.2	Der Erzählg Hintergrund: gleichbleibendes Kern-setting 276
6.1.3	Figurengestaltung 278
6.1.3.1	Die Zentralfigur in erzähltechnischer und thematischer Funktion als Träger der Aussageintentionen des Erzählers 278
6.1.3.2	Die Zentralfigur als Identifikationsfigur und nachvollziehbare Stereotype 281
6.1.3.3	Strategeme für die konsequente Durchkonstruktion der Familien- und Personenbeziehungen 284

	<u>Seite</u>
6.1.3.4 Fibelprotagonisten und ihre Eignung als Zentralfigur von Episodenreihen	290
6.1.4 Thematik und Ereigniskette: Thematisierung von Sprechsituationen, Interaktionsproblemen und Sprachhandlungsanforderungen des kindlichen Alltags	298
6.1.5 Die narrative Struktur von Textaufgaben: Rechengeschichten	301
6.2 <u>Strategieträger des Textes: Textgestaltung auf der zweiten Kommunikationsebene - direkte Redeteile als Ausschnitte verbaler Realität</u>	305
6.2.1 Diagnose von Kommunikationssituationen für realistische Dialogplanung	310
6.2.1.1 Partnerkonstellation	311
6.2.1.2 Mitteilungsaspekt	312
6.2.1.3 Modalität der Themenbehandlung	312
6.2.1.4 Situationsabgrenzung	313
6.2.1.5 Grad der Vorbereitetheit	314
6.2.1.6 Text-Situations-Verschränkung	314
6.2.1.7 Einzelsprecher-Hörerverhältnis	315
6.2.1.8 Sprecherzahl	315
6.2.2 Sprachhandlungsräume: soziale Gesprächssituationen und Orte als Determinanten der Situationskompetenz	316
6.2.3 Grundkategorien denkbarer Mitteilungsbereiche	319
6.2.4 Sprechsituation und Sprachmuster	321
6.3 <u>Strategieträger des Textes: Textgestaltung auf der ersten Kommunikationsebene - Erzähltext</u>	330
6.3.1 Tempus: erzählte Welt	331
6.3.2 Detaillierung: Strategiem der Wortschatzarbeit	337
6.3.3 Szenisches Erzählen: Direktheitsgrad	340

	<u>Seite</u>
6.3.4	Rekurrenz: textuelles Prinzip und Stratagem zur Vereinfachung, Verdeutlichung oder Verfremdung 343
6.3.5	Textgestaltung und Aufbau nach dem Rekurrenzprinzip: Rekurrenzschemas einfacher Texte für Kinder 352
6.3.6	Strukturanekdoten: Strategie zur Frequenzerhöhung 357
6.4	<u>Strategieträger der Erzählsprache: partnerbezogener Textvortrag</u> 361
6.4.1	Erzähler und kindlicher Zuhörer: Reziprozität der Aktanten als Basis für narrative Enkodierungskompetenz 363
6.4.2	Signale der Partnerbezogenheit: Erleichterung des Hörverstehens mit grammatischen Mitteln 368
6.4.2.1	Extrapositionen 368
6.4.2.2	Reduktionen gesprochener Sprache 370
6.4.3	Signale der Partnerbezogenheit: Partikeln und Interjektionen 371
6.4.4	Erzählen für Kinder: Einstieg und Tempo 376
6.4.5	Erzählen für Kinder: Sprachform 378
6.4.6	Erzähltechnik als Vortragstechnik 380
6.4.6.1	Text als Material: Kontrastierung Erzähltext - direkte Rede 382
6.4.6.2	Praktische Erzähltechniken: Gliederung der Erzählzeit und Abstimmung mit der Tiefenfunktion 384
6.4.6.3	Die Sprechsprache des Erzählers: die kommunikative Funktion von Sprachton, Sprachklang und Prosodie 386
6.4.6.4	Sprache unter dem Beziehungsaspekt: Mimik und Gestik als nonverbale Rezeptionshilfen auf beiden Kommunikationsebenen 390

	<u>Seite</u>
6.5 <u>Zusammenfassung</u>	
Textimmanente Strategien	391
7. <u>STRATEGIETRÄGER AUSSERHALB DES TEXTES</u>	398
7.1 <u>Die Erzählsituation</u>	399
7.1.1 Die Erzählsituation als Kommunikationssituation: Rollenübernahme und Situationsabgrenzung	399
7.1.2 Die Erzählsituation als äußerer Rahmen der Sprechhandlung "Erzählen"	402
7.1.3 Die Erzählfrequenz	405
7.2 <u>Rezeptionssituation und didaktisch-methodisch gelenkte Verarbeitung (Unterricht)</u>	406
7.2.1 Mimik und Gebärde als Verstehenshilfe	407
7.2.2 Realien als Rezeptionshilfen oder Objekte zum Probehandeln in Beziehung zum Sachunterricht	410
7.2.3 Didaktische Materialien und Medien zur Rezep- tionssteuerung und zur Simulation von Kommunika- tions- und Sprechsituationen	413
7.2.3.1 Figures als Ersatzobjekte und Aktanten simulier- ter Sprechsituationen	414
7.2.3.2 Freies Material	415
7.2.3.3 Bildmaterial	416
7.2.4 Optische Strategieträger und die Beziehung zwi- schen verbaler Tätigkeit und ikonischer Reprä- sentation	417
7.2.4.1 Bilderbuch und Textillustration	419
7.2.4.2 Bildgeschichten als Sprechgeschichten	422
7.2.4.3 Comics	434
7.2.4.4 Das multifunktionale Mal- und Bastelbuch als Arbeitsmittel in Abstimmung auf das "setting"	437

	<u>Seite</u>
7.2.5 "Einschleifen" von Wortrhythmus, Satzintonation und Abfolge durch sprachlich gegliederte Bewegungszeit	439
7.3 <u>Das Rollenspiel als Erzählstrategie und Arbeitsform handlungsorientierter Sprecherziehung</u>	442
7.3.1 Rollenspiel: simulierte und verfremdete Kommunikationssituation	442
7.3.2 Mangelnde Spielfähigkeit: Sprachproduktion und kommunikativer Status des Rollenspiels	446
7.3.3 Erzählen und Rollenspiel: komplementäre Strategien der Sprachintervention	448
7.4 <u>Zusammenfassung</u> Erzählstrategien außerhalb des Textes	450
8. <u>SCHLUSSBEMERKUNG UND RESUMEE</u>	459
LITERATURVERZEICHNIS	463

VORBEMERKUNG

"Narrative Sprachintervention" - Termini aus zwei scheinbar weit auseinanderliegenden Disziplinen treffen sich hier in einem Begriff, der in dieser Zusammensetzung sicherlich neu ist. "Narrativik" (oder auch "Narratologie") als die Lehre vom Erzählen, als Oberbegriff der Erzählforschung, liefert den einen, die Patholinguistik den anderen.

Untersucht Erzählforschung auch weitgehend literarische Texte, so bezieht man doch ebenso mündliche Traditionen (Epen, Märchen, Sagen) als Ursprung aller Literatur und alle Alltagssprachlichen Erzählformen mit ein.

Um freies mündliches Erzählen geht es überall da, wo Menschen Erfahrungen und Erlebnisse austauschen, wo sie über Vergangenes und Unerhörtes berichten oder zur Kurzweil anderer beitragen. Das Erzählen für Kinder soll in dieser Arbeit unter einem neuen Aspekt gesehen werden, nämlich dem der Sprachintervention.

"Sprachintervention" in Bezug auf eine Didaktik verweist hier auf Schule und Unterricht.

Jeder Sprachbehindertenpädagoge und jeder Lehrer, der sich mit Sprachbarrierendiskussion und Dialektproblematik auseinandergesetzt hat, kennt das Dilemma, im Korsett einer schulischen Organisationsform, in der Zwangsjacke von Curriculum und Lehrplan nun eigentlich unter dem Vorzeichen mehr oder minder schwerer Kommunikationsstörungen Unterricht halten zu müssen. Zudem besteht die Forderung an ihn, im Lernbereich "Sprache" nicht nur das Stoffpensum zu bewältigen, sondern daneben zur Behebung von Defiziten, Verzögerungen und Störungen beizutragen oder Milieuschäden zu kompensieren. Dazu hat er - abgesehen von wenigen Therapie- und Förderstunden - nur seinen täglichen Schulvormittag zur Verfügung.

Damit wird Unterricht ganz allgemein zu einem Primärsprachunterricht spezifischer Ausprägung, der in allen Bereichen zum Ziel haben muß, die Sprachfähigkeit der Schüler zu verbessern und zu erweitern.

"Analysis of first language instruction is perhaps best begun by discussing strategies. Strategy is the art of devising or employing plans or stratagems to reach a goal" (SCHIEFELBUSCH 1978, S. 5).

Es geht also darum, Strategien für eine schulische Sprachintervention zu entwickeln, deren Anliegen ganz allgemein ist, Erwerb und Gebrauch funktionaler Sprache und Kommunikation voranzutreiben (vgl. SCHIEFELBUSCH, 1978, S. 5).

So gesehen, können wir Unterricht selbst als eine Strategie gelenkten, korrektiven Spracherwerbs bezeichnen, repräsentiert er doch in allen Phasen die geplante, organisierte Sprachlernsituation, in der Sprachwissen und kommunikative Kompetenz erworben werden können und gleichzeitig der kontinuierliche Gebrauch funktionaler Sprache gewährleistet ist. Dabei stellen Elemente des Unterrichts (Inhalte, Methoden, Lernziele, Interaktionsformen, Tätigkeiten) die Strategieträger dar, mit deren Hilfe immanent Sprachintervention möglich wird.

Das Erzählen als darstellende Lehrform soll in dieser Arbeit auf seine Tauglichkeit als ein solcher Strategieträger untersucht werden. Kann der Lehrer als Erzähler funktionale Sprache für die Sprachintervention modellhaft in Analogie zur Lebenspraxis einbringen, das heißt in unserem Fall gesprochene deutsche Sprache, und welche Funktion kommt dem Erzählen als didaktischem Text zu?

Weil Unterricht und narrative Sprachintervention an der Primärsprache der Kinder anknüpfen, sollen Grammatiker, Phonetiker und Didaktiker der deutschen Sprache zu Wort kommen. Für die Bereitstellung von Sprachmitteln wollen wir uns an der Dialog- und Er-

zählforschung orientieren und eine Kontrastierung von geschriebener und gesprochener Sprache mit einbeziehen.

Narrative Sprachintervention sucht Kindersprache in ihrem Repertoire zu elaborieren, die Kompetenz weiter auszubauen und so den Übergang zur schriftnahen Standardsprache zu erleichtern.

Abweichende, im Primärsprachmilieu jedoch korrekt erworbene Sprache wie auch dysgrammatische, entwicklungsbedingte Fehlformen können nur durch situationsbezogenes Spracherleben mit der Zielsprache korrigiert werden. Diese Arbeit soll versuchen zu zeigen, wie weit dies ersatzweise über narrative Texte geschehen kann, wenn Lernumwelt und behördliche Rahmensetzung uns Beschränkungen auferlegen.

Da es nun darum geht, narrative Strategien für schulische Spracherwerbslenkung im Sinne einer therapeutischen Sprachdidaktik zu entwickeln, die an der Arbeit mit Gruppen, an Unterrichtsformen und curricularen Zielen orientiert sind, müssen wir von einer erziehungswissenschaftlichen Definition von Behinderung ausgehen, wie sie ORTHMANN (1977, S. 37) in seinem Behinderungsmodell gibt.

Er zeigt damit die Verquickung von Behinderung und Beeinträchtigung der Erziehbarkeit und Bildsamkeit für all diejenigen auf, die durch eine Schädigung oder abträgliche Bedingungen in der frühen Kindheit Lebenserschwerungen hinnehmen mußten. Diese Erschwerungen führen zu Sekundärschädigungen und Abweichungen im Normalverhalten, die im schlimmsten Fall stärker und gravierender sein können als die Primärbehinderung, (vgl. KOTTEN-SEDERQVIST 1982, die von einer "kumulativen Sekundärverzerrung" des zunächst wenig auffälligen Symptombildes spricht).

Betrachten wir dieses Modell, das die Bereiche "Sensorik, Emotionalität, Motorik, Kommunikation, Sprache und Kognition" für ursächliche Schädigungen einbezieht, so sehen wir, daß die Sekundärschädigung, die durch die Lebenserschwerung eintritt, als abweichendes

Verhalten jeden dieser Bereiche wieder betreffen kann.

Griffen wir isoliert den Weg eines Kindes heraus, das durch ein abträgliches Milieu nicht hinreichend Sprache erwerben konnte, durch die entstandenen Kontakt- und Kommunikationsstörungen ein abweichendes Verhalten im Lern- und Leistungsbereich entwickelte und so weder sprachlich noch sozial dem Schulbesuch gewachsen ist, könnte uns ORTHMANNs Modell bereits den Ansatz etwaiger Strategien für eine Intervention und Rehabilitation aufzeigen.

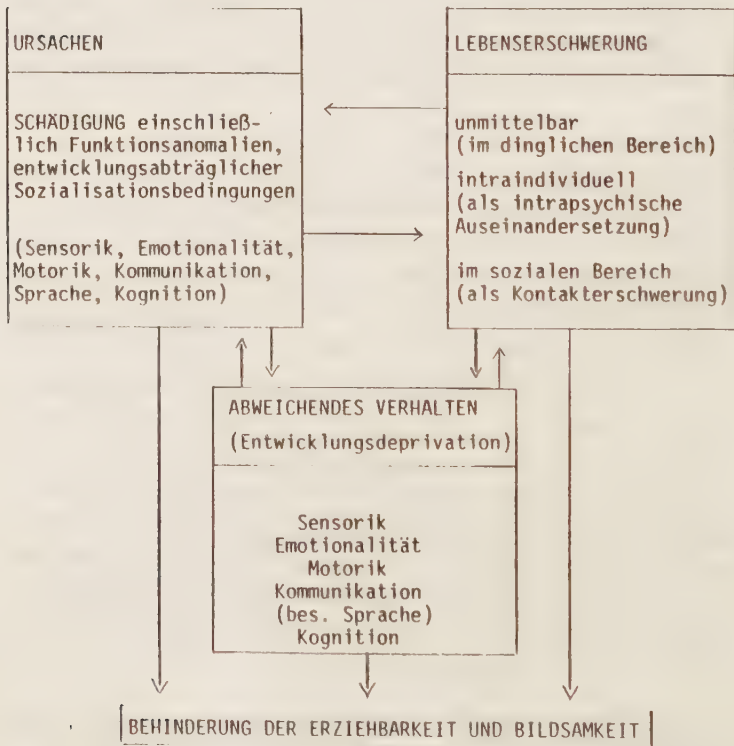


Abb. 1: Erziehungswissenschaftliches Behinderungsmodell
(nach ORTHMANN 1977, S. 37)

Wenn wir Behinderung erziehungswissenschaftlich definieren, heißt dies, daß diese Arbeit nicht nur den explizit als sprachbehindert¹⁾ bezeichneten Kindern gelten kann, sondern gleichermaßen auch all denjenigen, die durch ein entwicklungsabträgliches Primärsprachmilieu nicht hinreichend Sprache oder Sprachhandlungsfähigkeit erwerben konnten, oder aber ihre Kompetenz in einer von der Standardnorm abweichenden Sprachform aufgebaut haben.

Sprachbarrierendiskussion und Dialektforschung konnten durchaus Aspekte von Lebenserschwerung und abweichendem Verhalten im Bildungsweg der betroffenen Kinder aufzeigen, ohne diese jedoch als eigentlich sprachbehindert einordnen zu wollen (vgl. dazu BADURA 1973, BERNSTEIN 1972, HASSELBERG 1982, AMMON 1978, GRAUMANN 1972).

Erst in der Konfrontation mit der schulisch verordneten Einheits-sprache erwachsen den Kindern Sekundärschäden, die eine Behinderung der Erziehbarkeit und Bildungsamkeit nach sich zogen.

Unter dem Gesichtspunkt einer Sprachförderung sprachbehinderter, sprachgestörter und sprachschwacher Kinder und all jener, deren Spracherwerb in einer anderen als der Standardsprache stattfand, steht in unseren Überlegungen nicht so sehr die Sprachbehindertenschule im Mittelpunkt, sondern ein therapeutisches schulisches Sprachmilieu ganz allgemein, das durch gezielte didaktisch-methodische Maßnahmen vom Lehrer zu schaffen ist.

Die Untersuchungen von HERRMANN (1977) zum Spracherwerb der Schulanfänger zeigen die Notwendigkeit einer "Therapeutischen Sprachdidaktik" für alle Kinder, für den gesamten Lernbereich "Sprache" unabhängig von der Schulgattung. Kommunikationsstörungen und Unsicherheiten bei der Situierung von Sprache, Probleme mit der

1) In dieser Arbeit soll bewußt auf eine neuerliche Definition des Terminus und eine weitere Beschreibung des Syndroms "Sprachbehinderung" verzichtet werden.

Hochsprache und den schulischen Sprachriten, aber auch mangelnde Rollenkompetenz und fehlendes Einschätzungsvermögen für Interaktionssituationen sind allgemein zu beobachten und weisen über Sprache hinaus in die Bereiche von Psychologie und Soziologie.

- Für jede therapeutisch orientierte Sprachdidaktik können wir daher auf didaktische Strukturen der Sprachbehindertenschule zurückgreifen, womit der Terminus "Therapie-Immanenz" (wiewohl oft überstrapaziert) für den Lernbereich "Sprache" allgemein aktuell werden kann.

Therapie-Immanenz sollten wir nicht als Bemühung sehen, therapeutische Maßnahmen in den Unterricht einzuflechten, sondern als einen Sammelbegriff für psycholinguistische, psychosoziale und didaktisch-methodische Strategien, deren Träger der Unterricht und seine Interaktionsformen, seine Inhalte und Ziele selbst sind.

Damit greift freilich Therapie-Immanenz bereits bei der Planung von Unterricht und Erziehung, bei der Schaffung von Lernvoraussetzungen, bei der Wahl von Zielen und Inhalten (vgl. KNURA 1980), bestimmt die methodischen Schritte und die ganze Art und Weise der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Therapie-Immanenz ist kein vorgefertigtes Produkt, sondern eher eine generative Technik stets abrufbarer Screening-Prozesse, in denen Individualstruktur und Gegenstandsstruktur unter den Bedingungen der Wirklichkeit (vgl. HOMBURG 1979, S. 466) in einen Wechselwirkungsprozeß gebracht werden. Die Individualstruktur ist bestimmt von den Behinderungsdaten, die im Rahmen schulischer Betreuung pädagogisch relevant werden (vgl. ORTHMANN 1977) und somit einen Filter auf allen Entscheidungsebenen bilden.

So entsteht Therapie-Immanenz in jeder Situation neu, schafft jeden Augenblick neue Orientierungsgrundlagen für das unterricht-

liche Handeln und steuert die Kontrollhandlung. Die in ORTHMANNs Integrationsmodell (1977) gezeigte Operationalisierung pädagogisch relevanter Behinderungsdaten in didaktische Daten sollte nicht als simple Zuordnung (hier Defizit - dort Maßnahme) verstanden werden, sondern für den Unterricht haben wir Operationalisierung als immanenten Vorgang in Planung und Ausführung zu sehen. Die Bedingungen der Wirklichkeit sind für den Lernbereich "Sprache" im Primärsprachmilieu und der Lernumwelt aufzusuchen, die Gegenstandsstruktur aber ist weitgehend bestimmt von den curricularen Daten und allgemeinen Erziehungszielen der Schule.

Verdeutlichen wir uns diese Zusammenhänge in einer schematischen Darstellung, erhalten wir eine Dreiecksstruktur, die dem alten didaktischen Dreieck wieder sehr ähnlich scheint (vgl. STÖCKER 1970, S. 44):

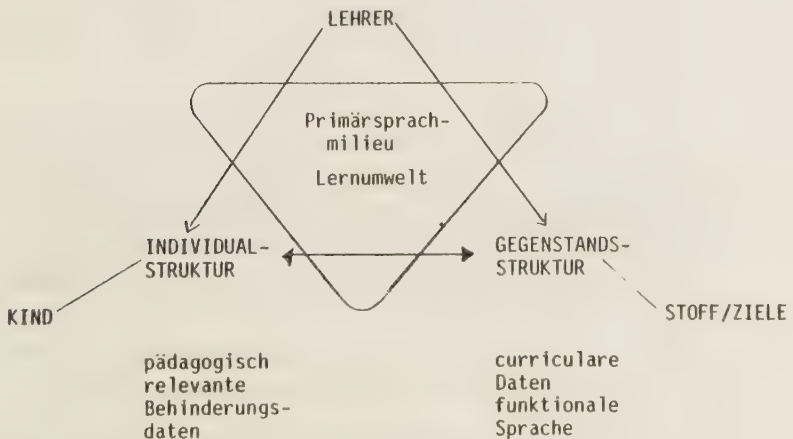


Abb. 2: Die didaktische Struktur des Lernbereichs "Sprache"

- Hatte "Therapie-Immanenz" an der Sprachbehindertenschule immer Bezug zur unterrichtlichen und erziehlischen Arbeit mit behinderten Kindern (und deren komplexen pädagogisch relevanten Behinderungsdaten), so ist sie im Rahmen einer therapeutischen Sprachdidaktik überall dort gefragt, wo kritische Phasen im Primärspracherwerb auftreten. Sprachintervention wird somit zur Aufgabe jeden Lehrers.

In der Einschulung müssen wir einen tiefen Schnitt in Spracherwerb und Sprachgebrauch des Kindes sehen. Die Begegnung mit der neuen Schulsprache "Standarddeutsch" kann ebenso irritierend sein, wie die Auseinandersetzung mit der völlig neuen Kommunikationssituation in der Gruppe. Das Lesenlernen fordert metasprachliche Fähigkeiten und lautliche Diskriminationsleistungen, die eigentlich den Schriftspracherwerb bereits voraussetzen.

In dieser Arbeit soll es also um eine Bereicherung der didaktisch-methodischen Möglichkeiten einer Sprachintervention im Unterricht bzw. durch Unterricht gehen.

Wir wollen den didaktischen Ort von Erzählstrategien bestimmen, Strategieträger des Erzählens und der Erzählung aufsuchen, die Zielsprache definieren und Schule als prägendes Sprachmilieu beschreiben. Unsere Aufmerksamkeit soll dem Erzählen, seiner Struktur und Wirkung, seinem Vortrag, seiner Technik und Verarbeitung gelten. Nicht zuletzt aber müssen wir die ganz praktischen Konsequenzen einer narrativen Sprachintervention betrachten, die sich für den Unterricht und die Gestaltung der Lernumwelt ergeben.

Zugleich beabsichtigt die Arbeit, Anstöße zum Umdenken in der therapeutischen und sprachunterrichtlichen Praxis zu geben, und wenn sie nur die Anerkennung und Aufwertung gesprochener Sprache als Unterrichtsgegenstand und Modell bei der Sprachintervention bewirkte.

1. DER LERNBEREICH "SPRACHE"

Die deutsche Sprache als Medium, Gegenstand und Ziel des Unterrichts

Wenn in dieser Arbeit aufgezeigt werden soll, wie Erzählen als Strategie für schulischen Spracherwerb eingesetzt werden kann, welcher Strategien sich der Lehrer-Erzähler dabei bedient, um das Sprachverhalten seiner Schüler zu optimieren und das Sprachlernen zu erleichtern, so geht es hier nicht um einen Aspekt des Faches "Deutsch", sondern um die Planung des "Lernbereichs Sprache", um die "sprachliche Vermitteltheit von Lernen überhaupt und folglich um einen fächerübergreifenden Ansatz" (BALHORN 1981, S. 5).

Diese Expansion von Sprachunterricht, heraus aus dem engen Fachbegriff, charakterisiert in besonderer Weise die Bemühungen um Sprachvermittlung und -intervention an Schulen für Sprachbehinderte, wurde aber auch immer mehr zu einem Anliegen der Grundschule (vgl. POPP 1978, BURK 1979, WALLRABENSTEIN 1979, 1981).

Diesem weitgefaßten Terminus "Lernbereich Sprache" liegt die Überlegung zugrunde, daß Sprache ja Objekt und Subjekt im Erziehungsprozeß zugleich ist, indem sie einmal als Unterrichtsgegenstand betrachtet wird, zugleich aber das "Vehikel" und "primäre Medium der Erziehung" darstellt (SPANHEL 1971, S. 15). Somit wären Unterricht und Erziehung immer zugleich Sprachlernsituation.

1.1 Gestörtes Medium "Sprache": Unterricht als Ort einer Kommunikationsstörung und ihrer Therapie

Die Sprachbehindertendidaktik steht im "Lernbereich Sprache" vor einer Schwierigkeit, deren Problematik aufzuheben und aufzu-

beiten die Pädagogen seit Bestehen der Sprachbehindertenschulen bemüht sind. Der Lern- und Therapiebereich "Sprache" umfaßt das Fach Deutsch, fächerübergreifend den gesamten Unterricht, die integrierten und isolierten therapeutischen Maßnahmen und die realistischen Sprachlernsituationen des schulischen und häuslichen Alltags.

Das Paradoxe (SPANHEL, 1978) ist nun für die Sprachbehindertenschulen nicht nur, daß die Unterrichtssprache Deutsch sowohl Medium, Gegenstand und Lernziel darstellt (und damit Voraussetzung für ihren eigenen Unterricht und die Erreichung anderer Lernziele ist), sondern auch, daß die Schüler ja gerade über dies Medium "Sprache" nur bedingt verfügen - seien es semantisch-lexikalische Ausfälle, mangelnde Planungskapazität im syntaktisch-grammatikalischen Bereich, noch nicht ausgebildete metasprachliche Fähigkeiten oder einfach nur Differenzen, die sich aus einem dialektalen (soziolektalen) Primärspracherwerb ergeben.

Der Lehrer und Erzieher sprachgestörter Kinder tritt also "unter den Bedingungen eines bestehenden Kompetenzgefälles, um nicht zu sagen einer Kommunikationsstörung, in Aktion", wie es WEINRICH (1976, S. 111) für den Sprachlehrer formulierte.²⁾

Die Sprechsituation als Ort dieser Kommunikationsstörung wird in der situativ orientierten Sprachbildung denn auch Mittelpunkt der planerischen Aufmerksamkeit. Sie ist nicht nur "Medium und Vollzugsform, sondern zugleich und vor allem Gegenstand des Unterrichts" (ESSEN 1978, S. 119). Die "Sprechsituation" als kom-

2) WEINRICH bezieht diese Äußerung auf Sprachlehrer allgemein. "Es gehört also zu ihrer Berufsausübung im Unterricht, wie auch in der Therapie und bei anderen Aktivitäten ähnlicher Natur, daß sie die bestehenden Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten nicht nur durch den 'Drill' des richtigen Ausdrucks, sondern möglichst durch Reflexion auf die 'Regeln' der Kommunikation und die Gründe der möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten und Störungen zu beheben versuchen." (a.a.O.).

munikative Situation bezieht ihre Problematik aus der gestörten Sprache - sei es, daß sie als Medium nicht vollkommen entwickelt oder als Strategie zum Sprachhandeln (noch) nicht verfügbar ist.

Das Kompetenzgefälle zu mildern und die möglichen Kommunikationsstörungen zu beheben heißt, das Medium Sprache in all seinen Funktionen für das Kind verfügbar zu machen. Die Aufgabe des "Lernbereichs Sprache" ist also in einem Kreislauf darzustellen:

Lernen mit Sprache an Sprache für Sprache (Abb. 3):

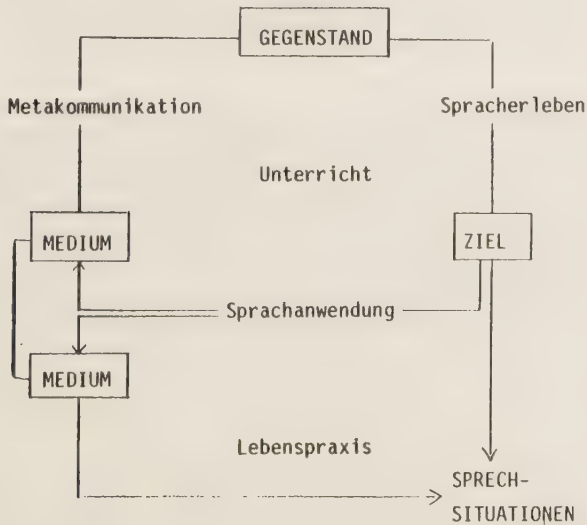


Abb. 3:

Wo Sprache Medium ist, handelt es sich auch immer um Kommunikation, "bilaterale oder unilaterale" (EICHNER 1974, S. 66), so daß

wir die vorausgegangenen Aussagen (SPANHEL, ESSEN) erweitern wollen: Für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern stellt "Kommunikation" Unterrichtsprinzip und zugleich Unterrichtsgegenstand dar (vgl. WALLRABENSTEIN 1981, S. 28).

Wenn Sprachdidaktik es ganz unmittelbar zu tun hat mit der praktischen Wirklichkeit des Sprechens, wie es ESSEN (1978) postuliert, so hat es eine therapeutische Sprachdidaktik zu tun mit der Problematik gestörten Sprechens in praktischen Sprechsituationen und der jeweils im Vollzug erfahrbaren, beschreibbaren, der Untersuchung und dem erkennenden Nachdenken sich stellenden Grundform, in der sprachliche Kommunikation konkret verwirklicht werden sollte (dazu: ESSEN 1978, S. 112).

"Sprachverhalten und -handeln in Sprechsituationen" steht im Mittelpunkt sprachlicher Förderung, wobei es Aufgabe der Didaktik ist, das Vielfältige auf Grundzüge zurückzuführen und modellartig festzuhalten (a.a.O.). Der Charakter der Sprechsituationen ist innerhalb des Unterrichtsgefüges der Institution Schule bestimmt durch die Unterrichtsfächer, wobei neben dem Sprechen, dem Handeln in Sprechsituationen auch Aufgaben des Schreibens, also der Textproduktion und -rezeption erwachsen (vgl. ESSEN 1978, S. 116/120).

1.1.1 Sprachintervention in der Konfrontation von Primärsprache und Normsprache

Im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit für den "Lernbereich Sprache" steht in der Sprachbehindertendidaktik das gestörte oder nicht/noch nicht voll verfügbare Medium "Sprache" des Schülers als dessen eigentliche Primärsprache, denn es ist Brücke und Hindernis zugleich. Sprache, als Medium der Kommunikation aber auch

des Denkens, muß bei einer Störung oder bei verzögerter Entwicklung zweifach zum Hindernis werden: einmal bei der Realisierung von Gedanken, einmal bei ihrer Übermittlung (vgl. GRAUMANN 1972).

Darin liegt die Legitimation der Sprachbehindertenschulen:

"Sprachbehinderte Schüler sind oft nicht nur durch einen isolierten Ausfall oder eine erhebliche Anfälligkeit im sprachlichen Bereich, sondern auch durch Störungen in den Bereichen der Motorik, sowie im Sozial- und Lernverhalten beeinträchtigt." 3)

"Infolge ihrer Kommunikationsstörung sind Sprachbehinderte trotz normaler Begabung in ihrer persönlichen, geistig-seelischen, sozialen und somit in der schulischen und beruflichen Entwicklung beeinträchtigt." 4)

Die gestörte, von der Norm abweichende Primärsprache aber ist zunächst die dem Schüler eigene, vertraute Sprechweise, in welcher er Kompetenz erworben hat, die er sogar in seiner näheren Umgebung ohne Verständigungsschwierigkeiten einsetzen kann. Unser Schulsystem hat lange Zeit eine möglichst rasche Anpassung an die Standardsprache verlangt und mit der gnadenlosen Übung dieser Schulsprache die kindliche Persönlichkeit in Frage gestellt.

ROEDER/SCHOMER (1976, S. 11) sehen zu Recht in solchem Sprachdrill eine "Diskriminierung der gelernten, in der eigenen Herkunftssphäre vertrauten und funktionalen Kommunikationsweise, in der sich die dort erlernte Interpretation sozialer Bezüge und Rollen ausdrückt". Dies sollten wir auch für pathologische Sprachformen berücksichtigen, wenn wir die Kinder nicht zum Verstummen bringen wollen (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 390).

-
- 3) Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule), Konferenz der Kultusminister vom 10.11.1978.
 - 4) Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte, Baden-Württemberg, LPH 20/1980.

Die Gefahren, durch einen solchen Sprachunterricht, aber auch durch eine solche Therapie, die Kinder in ein völlig entfremdetes Verhältnis zu ihrer Sprache und zum Sprechen zu bringen, sehen die Sprachdidaktiker der pragmlinguistischen Richtung seit langem.

Sprache wird den Schülern "bewußt gemacht als etwas, womit man sehr viel Schwierigkeiten hat, demgegenüber man immer unvollkommen bleibt, das eine anonyme Macht über einen ausübt und das man nicht so recht fassen kann" (INGENDAHL 1978, S. 173).

"Im Prozeß des Spracherwerbs erlernt der einzelne ein für ihn typisches Ausdrucksrepertoire, das zu einem überwiegenden Teil wiederum als Subkultur - bzw. gruppentypischen Zeichen und fakultativen Regeln ihrer Verknüpfung einerseits, einem begrenzten Satz obligatorischer Regeln andererseits besteht. Dieses Repertoire verbalen Ausdrucks enthält indes nicht nur Zeichen und Regeln ihrer möglichen Verknüpfung und Verständigung, sondern auch Regeln zu deren konkreter Verwendung (Situierung)" (BADURA, 1973, S. 14).

Das für jeden Schüler typische Ausdrucksrepertoire gilt es zunächst zu akzeptieren, auch außerhalb der Sprachbarrierendiskussion (vgl. BADURA 1973, GRAUMANN 1972), nämlich überall da, wo Defizite und Differenzen auftreten. Anerkennung der Erfahrung, Kenntnisse und kommunikativer Kompetenz, die die Schüler in den Unterricht einbringen, muß nach ROEDER/SCHÖMER (1976) Ausgangspunkt allen Sprachunterrichts sein. Hier wird Kritik am Konzept des kompensatorischen Sprachunterrichts laut, das von einer Defizithypothese ausgeht (vgl. BERNSTEIN 1972, GAHAGAN 1976), die LABOV in seinen Untersuchungen des Black English (1970, 1972, 1980) widerlegen konnte (vgl. a. SEYMOUR/SEYMOUR 1977).

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Einstellung JACOB GRIMMS, der in seiner Vorrede zur Deutschen Grammatik von 1819/1822 muttersprachlichen Unterricht ablehnt:

"Ich behaupte damit nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in den Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde" (GRIMM, 1966, S. 30).

In Interaktion mit seiner dialektalen Umwelt, mit seinem sozialen Lebensraum hat das Kind auf induktivem Wege (Ausgliederung von Strukturen aus dem linguistischen Input) und über spontane Imitation Sprache erworben.

"Imitatives Lernen und induktive Methode gehören mithin im außerunterrichtlichen Spracherwerb eng zusammen, bilden die Grundpfeiler dieser Art des Sprachlernens" (BARKOWSKY 1982, S. 43).

Dies gilt für Kinder, deren Sprachentwicklung normal verläuft, gleichgültig, wie das Sprachangebot der Umwelt aussieht, wie weit es von der Standardsprache abweicht, ob es restringierten Kode oder elaborierte Sprache (im Sinne BERNSTEINs) darstellt.

Sprachbehinderte Kinder aber zeigen in ihrer Sprachentwicklung eine auffällige Unfähigkeit, die strukturellen Regularitäten zu erkennen und zu erwerben. Aufgrund zentraler Verarbeitungsschwierigkeiten, so wird angenommen, ist das linguistische System nicht adäquat entwickelt und das Regelsystem nicht aufgebaut. Dauer und Abfolge des Spracherwerbsprozesses werden dadurch gestört, alteriert und als deviant empfunden, wo das Kind an subjektiven Regeln früherer Entwicklungsstufen festhält oder diese übergeneralisiert; dies führt zu Auffälligkeiten in der Syntax, die in normaler Kindersprache so nicht vorkommen. Meist allerdings wird dies nur als Stagnation der Entwicklung empfunden, obwohl die "Fossilierung" von Regeln ("Reizstereotypien") hervorgerufen ist durch die Unfähigkeit, die Restriktionen der Regelanwendung zu lokalisieren; dadurch entstehen Sprachformen, die deutlich als pathologisch zu erkennen sind und sich von normaler "Altersmundart"

unterscheiden (vgl. dazu DANNENBAUER 1983, S. 81 ff).

Herkömmliche Therapiemethoden setzen imitative Verfahren, gekoppelt an Pattern-Drill, ein, um diese Kinder zur Produktion "richtiger Sätze" zu veranlassen; Signalmethoden helfen, die Patterns abzurufen. Untersuchungen zur Übernahme gelernter grammatischer Strukturen in die Spontansprache zeigten jedoch wenig ermutigende Ergebnisse, wie DANNENBAUER (1983) berichtet. Diese Mißerfolge werden nun gern den angewandten Lernmethoden zur Last gelegt, aber niemand fragt danach, ob es für die Kinder der untersuchten Gruppen kommunikativ notwendig war, die gelernten Strukturen überhaupt anzuwenden, wenn die Therapiestunde beendet war.

Trug die alte Sprachform doch auch als sehr einfache oder gar fehlerhafte Form in der Erfahrungswelt des Kindes die Kommunikation (Familie, Kindergruppe) - warum sollte eine Veranlassung bestehen, eine ohne Kontext gelernte, schwierigere Form, deren praktische Anwendung das Kind zudem nirgends "erleben" kann, nun plötzlich in der vertrauten Umwelt anzuwenden?

Wer von uns Erwachsenen benützt in der Spontansprache im Freundeskreis oder in der Familie komplizierte Wendungen wie folgende?

Angesichts der betrüblicherweise ausbleibenden
saisonüblichen Niederschläge, die allein uns
ein Ferienvergnügen abseits der Stadt garantiert
hätten, müssen wir als passionierte Skifahrer
dies Jahr darauf verzichten, in einem der uns
so vertrauten Wintersportorte Quartier zu machen!

Solch ein Sprachmuster ist in der auf Sprachökonomie bedachten Umgangssprache zu zeitaufwendig, semantisch undeutlich, umständlich auszusprechen und zudem im situativen Kontext meist zu elaboriert. Obwohl viele diese verzweigten grammatischen Strukturen beherrschen, greifen sie auf vertraute, einfachere, frequentere

Sprachmuster zurück und sagen:

Wir fahrn heuer nicht weg, weil's eh keinen Schnee
hat!

Nicht nur der Mangel an kommunikativer Verknüpfung mit der Realität läßt die Übernahme gelernter Sprachmuster scheitern, sondern auch die mangelnde Vertrautheit mit vielen der geforderten "Sätze", wenn daheim niemand so spricht. "Warum soll man eine Sprache lernen, mit der man so wenig verbunden ist?" (BARKOWSKY 1982, S. 34).

Diese Frage sollte sich nicht nur der Lehrer für "Deutsch als Zweitsprache", sondern auch der Therapeut stellen. Es ist sehr schwer, die Erfahrung zu vermitteln, die korrekten Formen des Standarddeutschen ermöglichten eine bessere Kommunikation als fehlerhafter "foreigner talk" oder dysgrammatische Kindersprache.

1.1.2 Primärsprachmilieu und Primärspracherwerb

Welche Sprachfähigkeit Kinder mit in die Schule bringen, hängt weitgehend von biographischen Daten ab. Die Bewältigung von sprachlichen und sprachlich vermittelten Lernaufgaben wird also bestimmt von Fakten wie beispielsweise Kinderzahl und Milieu, Bildungsgrad der Eltern, Wohnumwelt, Bundesland und Dialektdominanz.

PREGEL/RICKEIT (1975) verglichen die Sprachproduktion von Schülern unter diesen Gesichtspunkten zunächst einmal lediglich auf den Textumfang hin. Sie konnten zeigen, daß mit steigender Geschwisterzahl in einer Familie der durchschnittliche Umfang mündlicher wie schriftlicher Texte (gemessen in Wörtern) abnahm.

Kinderzahl	Wörter pro Text	
	mündlich	schriftlich
Einzelkind	96,6	87,7
2 Kinder	85,8	86,1
3 Kinder	92,7	89,3
4 Kinder	86,1	77,5
5 Kinder und mehr	82,6	71,7

Tabelle 1: Umfang von Texten nach Kinderzahl pro Familie
(nach PREGEL/RICKEIT 1975, S. 46)

Weitaus gravierender wirkten sich bei der Auszählung soziokulturelle Unterschiede aus. Bei einer Einteilung in fünf Schichten (nach KLEINIG/MOORE) ergab sich für die untere Unterschicht ein Textumfang, der gegenüber dem der Oberschicht um nahezu die Hälfte reduziert erschien.

Sozialschicht	Wörter pro Text
1 (O.)	103,8
2 (o.M.)	97,4
3 (u.M.)	82,0
4 (o.U.)	75,2
5 (u.U.)	54,9

Tabelle 2: Umfang von Texten nach Sozialschichten
(nach PREGEL/RICKEIT 1975, S. 45).

Bei Interpretationen der Vergleichswerte aus den verschiedenen Bundesländern ergab sich bei den Schülern (8;8 - 9;11) eine offensichtliche "Wortkargheit" von Bayern und Niedersachsen gegenüber den wohl redefreudigeren Rheinländern. Mit einer Wertung sollte man hier vorsichtig sein, wenn man nicht Quantität mit Qualität gleichsetzen will. Überraschend ist der Abfall bayerischer Kinder im schriftsprachlichen Bereich. Die Dialektproblematik, die hier offensichtlich zum Tragen kommt, muß in der schulischen und therapeutischen Zielsprach-Diskussion berücksichtigt werden.

Schüler (8;8 - 9;11)		
Bundesland	mündlich	schriftlich
Rheinland	107,8	103,1
Niedersachsen	88,1	88,5
Bayern	86,9	75,4

Tabelle 3: Umfang von Texten nach Bundesländern
(nach PREGEL/RICKEIT 1975, S. 48).

Wenn es um mögliche Begegnung mit der angestrebten Zielsprache in der häuslichen Erfahrungswelt des Kindes geht, ist es also dienlich, soziolinguistische Tatsachen zu bedenken, bevor man nun Sprachunterricht /-intervention plant.

So konnte RICKEIT (1975) aufzeigen, daß z.B. bei Nebensatzkonstruktionen das privilegierte Kind offensichtlich mehr Chancen hat, überhaupt Nebensätze zweiten und dritten Grades zu hören -

und damit auch zu erwerben - als das Unterschichtkind.⁵⁾

In der Unterschicht werden hauptsächlich Nebensatzkonstruktionen ersten Grades angewandt (wobei die Frequenz der Nebensatzbildung überhaupt unberücksichtigt blieb).

Ausgezählt auf der Basis aller verwendeten Nebensatzbildungen, ergab sich folgendes Bild:

Nebensätze	OM	MM	UM	OU	UU
1. Grades	91,86	93,75	95,57	96,47	99,20
2. Grades	6,64	5,87	4,33	3,53	0,80
3. Grades	1,30	0,38	0,05	0,00	0,00

Tabelle 4: Gebrauch von Nebensätzen nach Sozialschichten
Anteil in % (RICKEIT 1975, S. 179).

Stellen wir außerdem in Rechnung, daß ein Merkmal von Dialekt und Umgangssprache eigentlich der parataktische Satzbau ist, so schrumpft die Möglichkeit von Situationen, in denen Nebensatzkonstruktionen gehört und erlernt werden können, auf ein Minimum.

5) Vgl. DUDEN-Grammatik ⁴1984

Ich glaube, daß es leichter geworden ist, seit wir wissen,
Hauptsatz 1. Grades 2. Grades
was los ist.
3. Grades
Nebensätze

Aber nicht nur die Sprachproduktion wird durch Familiengröße und Sozialschichtzugehörigkeit beeinflusst. Analog hierzu konnte URBAN (1977) ähnliche Probleme beim Hörverstehen nachweisen. Mit der fehlenden Möglichkeit, eine Sprachform zu hören, im Kontext zu erleben und nachzuahmen, gehen also offensichtlich auch Schwierigkeiten beim Hörverstehen einher. Dies betrifft ebenso Kinder, die Sprache in einer vom Standard abweichenden Form erwarben.

Solche Zahlen dürften für den Sprachbehindertenpädagogen zur Ermittlung des Primärsprachmilieus seiner Schüler interessant sein. Das heißt, daß das Primärsprachmilieu jedes einzelnen Kindes bekannt sein muß, bevor therapeutische Maßnahmen angesetzt werden, Pläne erstellt und Strategien angewendet werden können. Dazu gehört ein Alltagsgespräch mit den Bezugspersonen (kein Erziehungsgespräch), wie es viele Pädagogen mit Klassenfesten, Ausflügen oder Stammtischrunden organisieren. Anamnestische Erhebungen über familiäre Daten, Wohnsituation, Hobbies und Interessen der Eltern stecken den Rahmen für mögliche Kommunikationssituationen ab.

In einem späteren Abschnitt dieser Arbeit soll gezeigt werden, wie für narrative Sprachintervention der Erzählhintergrund von Alltagsgeschichten auf diesem (aus Einzeldaten zu verallgemeinern-) Sprachmilieu aufgebaut werden kann, zumal sich nur aus ihm der individuelle Kommunikationswert von Sprache ablesen läßt.

Zeigen Kinder Übergeneralisierungen, die aus dem häuslichen Dialekt oder schichtenspezifischen Sprachformen stammen, so können wir kaum erwarten, daß die angebotenen Alternativen, die nur im schulisch-therapeutischen Raum erfahren werden, die starken Modelle der Familiensprache verdrängen können.

GAUSMANN gibt dafür eine plausible Erklärung, indem er darauf verweist, daß die Sprachhaltung der Familie darum so nachhaltig haftet, "weil ihr Lebensraum bestimmender Lebensgrund ist" (1966,

S. 84). Bestimmend bleibt dieser Lebensgrund auch deshalb, weil hier der Spracherwerb stattfand. Insgesamt glaubt DANNENBAUER (1983, S. 475), daß das sprachliche Umfeld den Erwerb linguistischer Strukturen durch das Kind nicht nur beeinflussen kann, sondern es tatsächlich tut.

1.1.3 Schulisches Sprachmilieu

"Sprachliches Umfeld" in der Schule ist oft gekennzeichnet durch eine sterile Sprache, die keine emotionalen Bedürfnisse befriedigt und kommunikativ nichts leistet. Reihensätze entarten zu reinen "Redeübungen", die mit abwesendem Gesichtsausdruck nachgeplappert werden. Sogar im Mathematikunterricht ließ sich beobachten, daß Kinder, die im Umgang mit Mengen gutes Verständnis zeigten, dann beim "Heruntersagen" der Rechensätzchen und geforderten Satzmuster versagten.

Die kalte "Mustersprache" mancher Therapie hat keine Verbindung zur kommunikativen Realität, das heißt ihre Mustersätze leisten nichts und es wird auch nicht klar, wozu es nützen soll, zu sagen, "der Teller ist auf dem Tisch", wenn ihn niemand sucht und der anwesende Therapeut das Bild sowieso vor sich hat.

Kommunikativ macht es auch keinen Unterschied, ob der Teller "auf dem", "aufm", "aufn" oder "am" Tisch ist, zumal satzphonetisch Flexionsendungen oft Opfer von Assimilations- und Ökonomieprozessen werden (vgl. KOHLER 1977). Manche Fehler sind regelhafte Bildungen des Dialekts (vgl. BAUER zu fehlenden Flexionsmorphemen des Dativs im Bayerischen, 1969; vgl. in dieser Arbeit 2.3.2).

Wenn das Kind aus der Umgangssprache seines Umfeldes die für die Standardsprache erforderlichen Regeln nicht extrahieren kann,

weil sie ihm nicht begegnen, wird es für das Kind nicht möglich sein, ohne situationsbezogenen Unterricht diese fremden Sprachformen zu erwerben.

Der Unterricht muß also gewährleisten, daß die Schüler mit der Zielsprache mehr zu tun bekommen als es bisher oft üblich war, das bedeutet, ein "Sprachmilieu" zu schaffen, das prägend wirkt, durch Intensität, verlängerte Zeitdauer, emotionale Bindungen und kommunikative Einsichten.

Hiermit wird ausgedrückt, daß Sprachunterricht nicht identisch ist mit "Schulstunde", sondern eher mit einem lebendigen Vorgang der Interaktion in allen erziehlischen und unterrichtlichen Situationen.

"In der aktiven Interaktion mit seiner Umwelt erwirbt das Kind die notwendigen kognitiven und sozialen Voraussetzungen, um Sprache als eine Fortsetzung des gemeinsamen Handelns im Kontext zu gebrauchen" (DANNENBAUER 1983, S. 322).

Kann Schule aber diese "Umwelt" bieten, das "Milieu" schaffen, in dem Interaktion möglich ist?

Wie weit kann schulisches Sprachmilieu wirklich prägend werden, wenn man doch weiß, daß die primären Daten, auf deren Grundlage die Kinder ihr inneres Sprachsystem konstruiert haben, bereits vor Schuleintritt geliefert sind (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 475)?

Natürlich können Kinder, je jünger sie sind und je näher sie damit noch dem Beginn der kritischen Spracherwerbsphase stehen, desto eher ontogenetisch-evolutiv rückständige Spracherwerbsprozesse vollziehen (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 101). Das Sprachsystem des Schulanfängers scheint starrer und entwicklungsproximalen Eingriffen gegenüber nicht mehr so offen.

Höchstwahrscheinlich kann Schule nur eine Ausdifferenzierung dieses Systems durch einen organisierten linguistischen Input gewährleisten.

Schulisches Sprachmilieu stellt also gezielten linguistischen Input dar; als organisierter Zusammenhang von Sprachlernsituationen in natürlichen oder vorstrukturierten Kommunikationssituationen in Unterricht oder Spiel wird es wirksam.

WALLRABENSTEIN (1978) zeigt den Zusammenhang zwischen Primärsprachmilieu und Unterricht, wenn er dies geplante Sprachmilieu durch lerngruppenspezifische Sprachanwendungssituationen kennzeichnet.

1.2 Zielsprachplanung: objektiver und subjektiver Kommunikationswert als Maßstab für "verbale Realität"

Kommunikative Kompetenz, Sprachhandlungskompetenz, oder wie immer wir die Zielsetzung einer therapeutischen Sprachdidaktik umschreiben, können wir nur anhand der "verbalen Realität" vermitteln und die heißt "gesprochene Sprache". Die dafür angebotenen Kommunikationsmittel müssen wir nach ihrem Kommunikationswert beurteilen.

Der objektive Kommunikationswert liegt in der, einer Sprachform zugeschriebenen Leistung und Bedeutung, der subjektive aber in den für den einzelnen gegebenen Anwendungsmöglichkeiten dieser Leistung. Intrapersonell fragen wir nach der Entwicklungsgemäßheit und -proximalität der Sprachmittel⁶⁾ (sprechen Kinder so,

6) Wir setzen die diagnostizierte Sprachfähigkeit der Kinder in Beziehung zu den Daten der normalen Sprachentwicklung. Dazu

entspricht die angebotene Sprache einer Kindergrammatik und überspringt sie nicht Entwicklungsstufen?).

Interpersonell sollten wir den individuellen Sprachhandlungsraum der Kinder betrachten (bietet das Umfeld, die Sprachhaltung der Familie, die Möglichkeit, die gelernte Sprache zu hören und anzuwenden?).

1.2.1 Verbale Realität: vier Grundfragen

Wollen wir "verbale Realität" von Sprachmitteln diagnostizieren, greifen wir auf vier Grundfragen zurück:

Sagt man so?

Warum sagt man so?

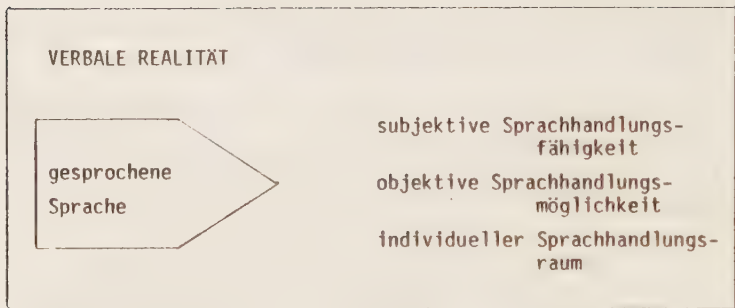
Sagt ein Kind so?

Hat das Kind die Möglichkeit, so zu sagen?

Den höchsten Kommunikationswert wird demnach eine Ausprägung der funktionalen Form "Umgangssprache" haben, die kommunikativ leistungsfähig und hochfrequent, aber nicht zu hoch über dem individuellen Sprachniveau angesetzt ist. Damit ist sie entwicklungsgemäß, effektiv und realistisch; sie setzt die subjektiven und objektiven Sprachhandlungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes in Bezug zum jeweils individuellen Sprachhandlungsraum.

Fortsetzung Fußnote 6):

wäre als diagnostische Ausgangsbasis ein Verfahren in Analogie zu der Strukturanalyse CLAHESENS hilfreich. Der Analysebogen, den CLAHESEN auf der Grundlage seiner Untersuchungen (1982) erstellte, ist noch in der Evaluation und liegt als Manuskript vor (1983).



1.2.2 Unterrichts- und Zielsprache: Bedingungen für den Sprachgebrauch

Eine "Nutz- und Gebrauchssprache" von hohem Kommunikationswert ist es, die das schulische Sprachmilieu trägt, die Unterrichtsgegenstand, Medium und zugleich Ziel des Sprachunterrichts ist. Sie ist Vermittler zwischen schriftsprachorientierter Einheits-sprache und den Varianten einer milieu- und dialektgeprägten Umgangssprache. Sie stellt dem Therapeuten die Kriterien für die Korrektur der im Handel befindlichen schriftsprachlichen Produkte im Anfangsunterricht zur Verfügung. Fibeln, Arbeitsblätter und Therapiematerialien zeigen dann eine lebendige Sprache und nicht eine keimfreie Mustersprache aus dem Grammatikbuch.

Verbale Realität fragt nach den Bedingungen für den Sprachgebrauch. Später, im schriftsprachlichen Bereich, bei literarischen Textbegegnungen, sehen wir vom "Gebrauch" ab. Sprachbasteleien und Sprachspiele dürfen die pragmatische Funktion der Sprache ignorieren. Mit Sprache als Material umzugehen, Freude an Veränderungen, Unsinn und spielerischer Regelanwendung tragen ganz erheblich zum Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten bei.

Die verbale Realität gilt es zu berücksichtigen bei allen Sprachangeboten, die wir machen, bei Auswahl und Erstellung von Arbeitsmitteln, bei der Einübung von Sprachmustern in Situationen, bei Erarbeitung von Strategien und nicht zuletzt bei der eigenen Lehrersprache, die als Sprachmodell fungiert. Sicherstes Kriterium für die Richtigkeit der intendierten Zielsprache ist ein hoher Kommunikationswert. Ist dieser nicht gegeben oder sehr niedrig, muß unsere Intervention ohne faßbares Ergebnis bleiben und wirkt nicht über den Unterricht hinaus.

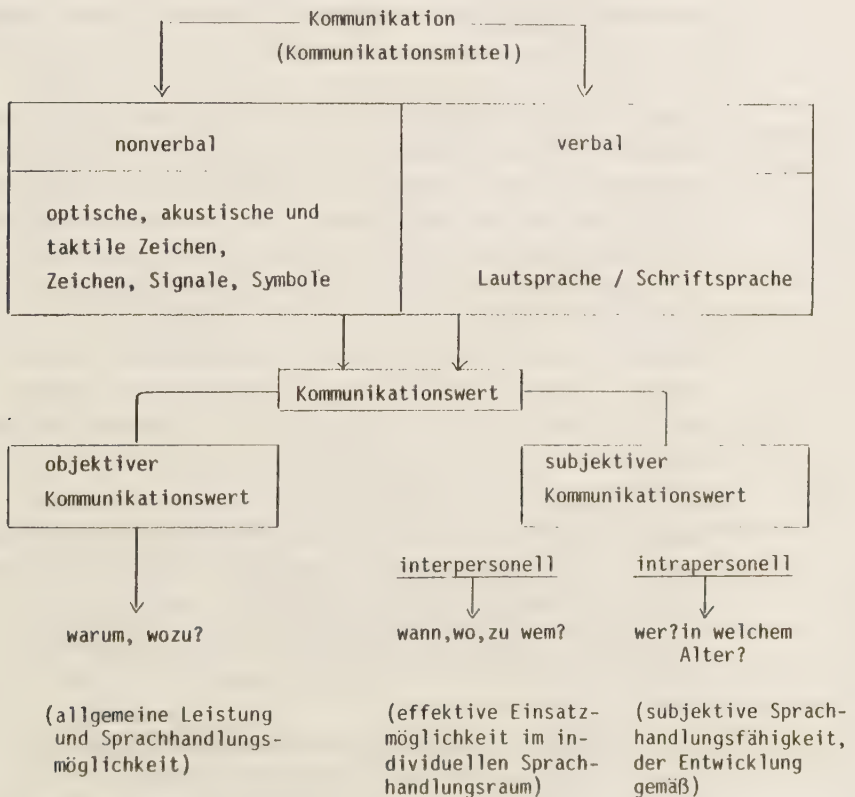


Abb. 4: Ermittlung des Kommunikationswertes unterrichtlicher Kommunikationsmittel, die der verbalen Realität des Kindes entsprechen.

Unter der Leitvorstellung der kommunikativen Kompetenz hat sich die neuere Sprachdidaktik verstärkt der Sprache als fundamentales Medium angenommen, ihre Betrachtung auf Prozeßebene und weniger auf Symptomebene (vgl. GRIMM 1978, S. 71) betrieben.

Sprache als Voraussetzung und Folge menschlicher Verständigung und Weltordnung kann "nicht losgelöst von Situationen, von Menschen, die sich verständigen, von der Art und Weise ihres Umgangs miteinander und Normen, unter denen sie Sprache verwenden, gelernt und deshalb im Unterricht auch nicht gelehrt werden" (WALLRABENSTEIN 1981, S. 29). Dieser Tatsache ist sich gerade der aufbauende und korrektive Sprach- und Fremdsprachunterricht nicht bewußt. Didaktisch sind hier noch wenig befriedigende oder keine Lösungen gefunden (vgl. REICH 1981, S. 55).

Der Unterricht bei Sprachbehinderten ist nun in besonderem Maße aufbauender, korrektiver und entwickelnder Sprachunterricht, den als Zusammenhang von natürlichen Sprachlernsituationen zu planen Hauptanliegen sein muß, wenn Sprache nicht zum Objekt statischer Betrachtung werden soll; die "Richtigkeit" von Sprache können wir nicht auf Symptomebene untersuchen und vermitteln.

Damit wird die Unterrichtssprache (das schulische Sprachmilieu) zu einem wichtigen Faktor für erfolgreiche Sprachintervention. Schulisches Sprachmilieu motiviert einen Sprachgebrauch, dem das Kind die Regeln situationsorientierten, grammatischen und effektiven Sprechens entnehmen kann.

Grundvoraussetzung wäre aber ein einheitliches Sprachmilieu, das im Sinne sprachlicher Konzentration das Klassenlehrerprinzip forderte und den Fachlehreinsatz beschränkte, bzw. die Kommunikationspartner des Kindes zu sprachlichen Vereinbarungen über die Bereichssprache "Unterricht" zu veranlassen hätte.

"Wenn Schüler in dem überschaubaren Kreis der Lehrkräfte ihrer Klasse mit so unterschiedlichem Sprach-

gebrauch konfrontiert werden, daß sie keine allgemeinen Regeln darin erkennen können, dann dürfen sie berechtigt an dem Sinn zweifeln, einen bestimmten Sprachgebrauch einzuüben, dessen Verbindlichkeit und Brauchbarkeit in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich nirgends demonstriert wird." (FEINAUGLE 1982, S. 73).

1.2.3 Pragmalinguistik: gestörte Sprache und die Realisierung von Wirkintentionen

Wo wir es mit gestörter Sprache zu tun haben, also bei sprachbehinderten, sprachentwicklungsverzögerten oder verhaltensgestörten Kindern, treffen wir auf die Tatsache, daß zur Verwirklichung von Intentionen andere als sprachliche Strategien eingesetzt werden. Das Medium "Sprache" ist im pragmalinguistischen Sinne nicht erkannt oder erfahren, nicht verfügbar oder vom Kommunikationspartner nicht akzeptiert.

Diese Kommunikationsstörung soll anhand von Fallbeispielen aus der Praxis beschrieben werden.

Fallbeispiel: Reinhard, 8 Jahre

Der schwergestörte Gaumenspaltenträger wünscht Zuwendung und möchte Kontakte aufnehmen, ist interessiert an fremden Leuten und will auch mitspielen dürfen. Er hat nicht gelernt, sprachlich Kontakt aufzunehmen, zumal seine teils unverständliche Sprache als Kleinkind viele Versuche scheitern ließ. Sein Wohlverhalten hatte zu Hause und in der Klinik immer zum Nichtbeachtetwerden geführt. Seine Reaktion darauf ist, Schüler, fremde Besucher und Lehrer körperlich anzugreifen. Er spuckt, schlägt und rempelt, wo er eigentlich nur neugierig wäre. Die Beachtung ist ihm sicher.

Fallbeispiel Michael, 8 Jahre

Äußere Symptome seiner verzögerten Sprachentwicklung sind nicht mehr vorhanden, jedoch die Unfähigkeit, Konflikte

mit den Mitschülern sprachlich zu lösen. Er kann nicht um etwas bitten, sich nicht rechtfertigen, seine Wünsche nicht ausdrücken - er handelt wortlos, nimmt sich, was er möchte, schlägt den anderen aus dem Weg, und bekommt Wut- und Tobsuchtsanfälle.

In entspannten Situationen ist er ein liebenswertes, frei plauderndes Kind mit gewandten Umgangsformen und gutem Wortschatz.

Fallbeispiel Siglinde, 6 Jahre

Ein angepaßtes, braves Kind aus einem Bauernhof. Die Kommunikation in der Familie beschränkt sich auf die elementaren Bedürfnisse, man versteht sich auch ohne viele Worte (zumal der Fernseher während des Nachmittags und bis zum Schlafengehen läuft). Gesten, ein Hindeuten und ein begehrtlicher Laut genügen, um von der Mutter etwas zu erbitten. Lange Diskussionen oder Argumentationen kennt man nicht.

Fallbeispiel Alexandra, 7 Jahre

Das Mädchen mit operierter Gaumenspalte (LKG) zeigt schwere Verhaltensstörungen. Ihre Art, mit fremden Leuten Kontakt aufzunehmen, erschreckt die Mutter. Sie berichtet, daß das Kind in der Trambahn auf wildfremde Leute zugeht, ihnen sein verunstaltetes Gesicht zuwendet und Grimassen schneidet. Die verunsicherten Erwachsenen reagieren verschieden, jedoch oft mit einer gespielt liebevollen Zuwendung.

Die geschilderten Kinder setzen taktile und optische (mimische, gestische, pantomimische) Strategien ein, um Kontakte herzustellen. Akustische Mittel, Aufmerksamkeit zu erzielen, sind Schreien und Krachschlagen. Unerwünschtes Verhalten (Störungen und Zerstörungen, Weglaufen und Ungehorsam, absichtliche Fehler, Raufereien und Verweigerungen) beschwört Konflikte mit Mitschülern, Lehrern, Hausbewohnern und Eltern herauf, da die Konventionen menschlichen Umgangs verletzt werden.

Daher ist ein erzieherischer Auftrag für Elternhaus und Schule, diesen Kindern zu zeigen, daß Sprache

ein optimales, aber auch ein einfaches Medium im zwischenmenschlichen Bereich ist, andere (eben nonverbale) Kommunikationsmittel aber auf Ausnahmesituationen beschränkt bleiben sollten.

1.2.4 Unterrichtsgegenstand "Sprache": Metakommunikation und Metasprache

Wie wir sahen, zeigt der übliche Unterrichtsalltag im unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schulsprache keinen einheitlichen Gebrauch. Fachlehrer und Lehrmittel im nicht abgestimmten Sprachmilieu weichen von den Intentionen des Klassenlehrers ab. Die Anwendung der im Kontext gelernten Strukturen läßt sich für die Kinder nicht motivieren und begründen. Auch die Rechtfertigung dieses Sprachgebrauchs (als eines effektiven, optimalen) in der weiteren Erlebniswelt des Kindes können wir nicht erbringen, wenn Schulsprache von der Sprache des Spielplatzes, der Geschäfte und vor allem des häuslichen Milieus zu weit entfernt ist.

Sprechen und Handeln dürfen wir nicht in abstrakter Weise voneinander trennen. Auch wo es um den Unterrichtsgegenstand "Sprache" geht, wo wir Sprachbetrachtung betreiben und Sprachwissen anbahnen, achten wir darauf, daß der unauflösliche Strukturzusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren nicht verloren geht (vgl. "Sprache als soziales Handeln", JANSEN 1978, S. 42; auch JÜPTNER 1978, S. 118 ff).

Sprache als Unterrichtsgegenstand kann bei Schulanfängern zwar Gegenstand von Metakommunikation sein, jedoch immer nur für eine bestimmte Situation. Die Vermengung von Kommunikation und Metakommunikation vermeiden wir. Daraus resultieren drei ganz grundsätzliche Forderungen für jeden aufbauenden, korrektiven oder rehabilitativen Sprachunterricht:

- Der "Unterrichtsgegenstand Sprache" darf sich nie zwischen Kind und Sache drängen
- Der "Unterrichtsgegenstand Sprache" darf sich nie zwischen Kind und Ausdruck drängen
- Der "Unterrichtsgegenstand Sprache" darf nicht losgelöst von sprachlichem Handeln oder der Kommunikation mit Sprache (als Satz, Satzteil oder Wort) betrachtet werden.

Wie Kinder am Lernen und Denken gehindert werden, wenn sich Sprech- und Sprachübungen zwischen Kind und Sache drängen, zeigt folgende Sachunterrichtsstunde.

Als Einstieg in eine Sachkundeeinheit "Gefrieren und Schmelzen" hat die Lehrerin (in Anlehnung an die Fibel) einen kleinen Schneemann in einer Wanne ins Zimmer tragen lassen. Die Kinder sollen vermuten, was passiert und sie sind aufgeregt bemüht, den genauen Zeitpunkt zu erraten, wann der Schneemann ganz zu Wasser geworden sein wird. Die Lehrerin nimmt die spontanen Äußerungen nicht an, sondern gibt eine Sequenz vor, da sie sowohl das 'sch' [ʃ] als auch das starke Verb 'schmelzen, schmilzt, geschmolzen' gleich üben möchte. Die Kinder kämpfen nun um die Artikulation und richtige Reihenfolge der Sätze, die Hauptsache verkommt zur Nebensache.

- Sch-nee kann sch-melzen.
- der Sch-neemann sch-milzt im Zimmer.
- (in der Pause, heute mittag, morgen) ist der Sch-neemann gesch-molzen.

Konflikte und Erlebnisse bedrängen das Kind; es möchte berichten, Zustimmung oder Trost holen und den Partner teilnehmen lassen. Wie gut Sprache sich eignet, Eindrücke zu verarbeiten und weiterzugeben oder sich über Unrecht zu beklagen, erleben die Kinder in der folgenden Szene nicht.

Es hat in der Pause Probleme gegeben. Zwei Buben haben eine Mitschülerin in den Sandkasten geschubst und sie nicht mehr herausgelassen, ja angeblich sogar mit Sand "gefüttert".

Die aufgeregten Berichte unterbricht die Lehrerin mit der Aufforderung, ordentliche Sätze zu machen. Sie gibt auch gleich das Sprachmuster vor: "Ich habe gesehen, daß ...".

Der alte Grammatikunterricht brachte es fertig, Satzteilen oder Wörtern als solchen Schicksale und Fähigkeiten zuzuschreiben, als hätte Sprache mit der Realität nichts gemeinsam:

"Wenn der Satzgegenstand etwas erleidet, dann haben wir die Leideform", oder

"Die Wiewörter sagen uns, wie die Dinge sind".

Da solche "Regeln", die, gutgemeint, die sprachliche Entstehung der Bezeichnung einsichtig machen sollen, aber auch noch heute ihre Verwendung finden, sollten wir überlegen, wie weit Kinder zu solch einer Sprachbetrachtung fähig sind und ob Metakommunikation nicht etwas anderes meint.

Die Beschäftigung mit "Sprache als Gegenstand" erfordert ein Beschreiben, Vergleichen und Manipulieren, das eben doch nur mit Sprache möglich ist. Dies ist ein Dilemma von Sprachwissenschaft und Sprachunterricht, daß sie sich wie Münchhausen am eigenen Schopfe aus dem Wasser ziehen müssen.

"Die Linguistik oder Wissenschaft von der Sprache ist bei ihrer Begriffsbildung in einer mißlichen Lage. Sie will verstehen, was und wie menschliche Sprache ist, sie soll die Wirklichkeit der Sprache beschreiben, und kann das doch nur wieder mit Sprache tun: mit Sprache über Sprache, mit Sätzen über Sätze, mit Worten über Worte, mit Wörtern über Wörter reden" (WANDRUSZKA 1984, S. 189).

Dies gilt in erster Linie für eine statische Betrachtungsweise, also einer produktbezogenen Beschreibung der Sprache. Sprechen über Sprache bezeichnen wir als Metasprache. Stellen wir aber die Funktion der Sprache in den Mittelpunkt unserer (prozeßorientierten)

Betrachtungsweise, so sollten wir besser von "Metakommunikation" sprechen, also "Kommunikation über Kommunikation von Sprechern über Sprache und/oder Sprechen" (BUSSMANN 1983).

Den Begriff "Metasprache" möchte ich in dieser Arbeit vorbehalten für die sprachlich/kognitive Fähigkeit, Sprache zu distanzieren, im Sinne des Bewußtwerdens von Sprache und ihren Bauformen (was z.B. Sprachspielereien möglich macht). Metakommunikation ist dem Kinde schon früher möglich, wenn es sich etwa beschwert, daß jemand eine unfreundliche, unzureichende Antwort gegeben hat, daß jemand nicht "Bitte" gesagt hat oder daß es angesichts einer bevorstehenden Kommunikationssituation fragt: "Was soll ich denn sagen?".

Die Fähigkeit des Kindes, über die Regeln der Sprache nachzudenken und somit seine eigene Sprache wie auch die der anderen zu beurteilen, kommt erst nach der Fähigkeit, über die Regeln des Sprachgebrauchs nachzudenken (vgl. OSKAAR 1977, S. 103). Deswegen müssen wir auch instruierende Verfahren (für kleinere Kinder), mit denen grammatische Strukturen erläutert werden, recht kritisch sehen.

1.3 Die Lernziele des Lernbereichs "Sprache"

"Sprachintervention im Unterricht" und die Lernziele des Lernbereichs "Sprache" orientieren sich an der verbalen Realität und haben Sprache zum Gegenstand, müssen sich aber auch des Mediums "Sprache" bedienen. Im folgenden wollen wir sehen, wo die Gemeinsamkeiten in der Zielsetzung beider Bereiche zu finden sind.

1.3.1 Behördliche Richtlinien und didaktische Literatur: Quelle verwirrender Terminologie

War es Ziel der von SCHIEFELBUSCH (1978) beschriebenen Strategien, in der Sprachintervention den Erwerb und Gebrauch funktionaler Sprache und Kommunikation voranzutreiben, so steht dieser einfachen Erklärung eine Vielzahl von Lernzielangaben für den schulischen Primärspracherwerb gegenüber.

Die Tendenzen behördlicher Richtlinien für den Lernbereich "Sprache" gehen seit der Mitte der siebziger Jahre ziemlich einheitlich in eine pragmatische Richtung, was sich deutlich in der Terminologie abzeichnet. Galt es vorher "mündlichen und schriftlichen Ausdruck" zu lehren, so sprechen die neuen Pläne wesentlich bescheidener vom "mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch".

Man weiß sehr wohl, daß Sprachentwicklung "ihre stärksten Anstöße aus dem lebendigen Sprachgebrauch" erhält (SCHUMACHER 1981, 30.01., S. 4) und rückt die Fähigkeit und Bereitschaft des Schülers, Situationen in seinem Leben sprachlich angemessen zu bewältigen, in den Vordergrund. Ziel ist es, "den Ist-Zustand der Sprachfähigkeit bei den Schülern einem Soll-Zustand entgegenzuführen, der für eine angemessene Bewältigung sprachlicher Lebensaufgaben erforderlich ist" (JUPTNER 1978, S. 130).

Der "Soll-Zustand" wird also mit "Angemessenheit" bezeichnet, ein gewiss subjektiver und vager Begriff.

SCHUMACHER umschreibt daher die Aufgaben der Spracharbeit und grundlegenden Sprecherziehung in drei Teilbereichen genauer:

1. Aufbau und Sicherung eines des jeweiligen geistigen Entwicklungsstand angemessenen Schatzes an Sprachformen und Sprachinhalten, d.h. eines begrifflich ausreichend abgesicherten Wortschatzes;
2. Vermittlung einer dem Sprechanlaß und der Sprechabsicht voll angepaßten sprachlichen Kommunikationsfä-

higkeit, d.h. einer situationsgerechten Sprachkompetenz;

3. Befähigung des heranwachsenden Kindes zur sinnvollen Anwendung und Verarbeitung geistiger Sprachinhalte, d.h. Einführung in die Grundabläufe einfacher Denkprozesse.

Ziele sind also "Sprachgewinnung, Sprechbefähigung und Denkerziehung", wobei ergänzend gesagt wird, daß jedes Fach in spezifischer Weise zur Förderung der Sprachfähigkeit beiträgt. Diese setzt voraus, daß elementare Begriffsarbeit und grundlegende Spracharbeit in der Grundschule in enger Verbindung stehen.

Der Lehrplan 1981 für die bayerischen Grundschulen stellt ganz deutlich heraus, daß Sprachförderung nicht Auftrag eines Schulfaches ist, daß der Lernbereich "Sprache" weiter zu sehen ist:

"Sprachförderung ist deshalb nicht nur Aufgabe des Faches Deutsch, sondern auch fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip."

Spracherwerb und Erlernen des Sprechens werden also in der Schule weitergeführt. Was das Kind in der Interaktion mit seiner jeweils typischen Umwelt erworben hat, soll in der Schule geplant und gelenkt ausdifferenziert werden. "Das Repertoire der Grundschüler an Interaktionskompetenz, an Inhaltskompetenz und an Situierungskompetenz" soll erweitert werden (WALLRABENSTEIN 1976, S. 27).

Danach können wir das, was als "angemessene Bewältigung" bezeichnet wird, unter dem Gesamtterminus "kommunikative Kompetenz" sehen.

Kommunikative Kompetenz ist es, "die es einem Mitglied einer Gemeinschaft ermöglicht, zu wissen, wann es sprechen und wann es schweigen soll, welchen Kode es gebrauchen soll, wann, wo und zu wem" (HYMES 1973, S. 87).

Das Lernziel "kommunikative Kompetenz" setzt Maßstäbe auch für Unterrichtsmittel und für die Sprache, an der gelernt werden soll. Titel wie "Wir wollen gute Sätze bauen" (ein therapeutisches Lernmittel, EISENBERGER 1975), oder "In 3 Wochen Wort- und Satzbaumeister" (MARENBACH) führen sich damit selbst ad absurdum, da es ja nicht um den Satz als Selbstwert, sondern um die Anwendung unterschiedlicher sprachlicher und außersprachlicher Norm- und Wissensbestände der Kommunikation auf aktuelle Interaktionssituationen geht.

Weiterhin ist es bedeutsam, hierbei indexikalisierende routinisierte Praktiken einzusetzen, die verhindern, daß ein grammatisch zwar richtiger Satz an falscher Stelle erscheint. WALLRABENSTEIN (1976, S. 26) verweist auf diesen Aspekt, wenn er fordert, die in der sozialen Interaktion erzeugten Ereignisse "hinsichtlich ihrer situativen Angemessenheit und sozialen Signifikanz zu bewerten und schließlich den Bestand an alltagsweltlichen Norm- und Wissensbeständen den Erfordernissen situativer und sozialstruktureller Entwicklungen entsprechend abzuwandeln".

Da wir in der deutschen Sprache keine Entsprechung für die französische Dreiteilung "langue, langage, parole" vorfinden (vgl. SAUSSURE ²1967), erhalten wir bei den Zielangaben des Lernbereichs "Sprache" und in der Definition kommunikativer Kompetenz uneinheitliche Terminologie. Herkömmlich sehen wir "Sprache" als Sprachfähigkeit, als Kompetenz, und "Sprechen" als deren lautliche Realisierung (Performanz). Nun muß uns WALLRABENSTEIN irritieren, der nicht "Sprache" im Mittelpunkt sieht, sondern "Sprechen", das es als kommunikatives Handeln zu erlernen gelte (1976, vgl. S. 24).

LIST (1979, S. 23) kritisiert daher mit Recht die nicht hinreichend ausgeschriebene Konzeption von Sprache und Sprechen in der Didaktik, ohne die nicht selten kompensatorischer Sprachunter-

richt leicht auf kompensatorischen Redeunterricht verkürzt wird. Somit erhalten wir eine Einteilung, die "Sprache, Sprechen und Reden" unterscheidet.

"Sprechen" soll als kommunikatives, soziales Handeln erfahren und erlernt werden. Das sieht so aus, als ob die Realisierung der Sprachnorm uninteressant geworden sei. Die richtige Abfolge von Sätzen und Worten (Syntax), die einwandfreie phonetische Darstellung (Artikulation) und die fehlerfreie Flexion scheinen im Unterricht keinen Platz mehr zu haben. An der Sprache wird schulisch nur auf Prozeßebene gearbeitet. Heißt dies, daß auf Symptomebene nur Bemühungen um Sprachwissen aus der Spracharbeit ausgespart bleiben?

Hier setzt denn auch die Kritik an der kommunikativ-orientierten Spracharbeit an:

"Dann kam - in den siebziger Jahren - die pragmatische Wende, von vielen enthusiastisch begrüßt als die erlösende Formel, mit deren Hilfe man im Sprachunterricht auf einen Streich die ungeliebte Grammatik, das verhaßte Sprachlabor und die unsympathische "Systemlinguistik" loswerden konnte" (WEINRICH 1983, S. VII, in APPEL et al., Vorwort).

Wo mit der Einbeziehung der Pragmatik die alte Grammatik aus den Schulbüchern verschwand, fanden die Definitionen von "kommunikativer Kompetenz" verstärkt Niederschlag in sprachdidaktischen Publikationen. Neue Grammatikkonzepte (vgl. GEWEHR 1979, PAULY 1975) lassen viele Fragen offen, so daß einige Didaktiker die alte Grammatik - nämlich den Erwerb von Sprachwissen - durch ein Hintertürchen wieder einlassen. So erscheint bei CZINCZOLL (1976) als ein Ziel des muttersprachlichen Unterrichts doch die "formal einwandfreie Versprachlichung" und auch die "Beurteilung sprachlicher Produkte" läßt Freiraum für Sprachbetrachtung im herkömmlichen Sinne. Alle anderen Zielpunkte sind pragmatisch orientiert und lassen sich in die Sprechakttheorie einpassen (SEARLE 1971), wobei

sogar Konversationsposulate übernommen werden (vgl. GRICE 1975).

(CZINCZOLL)

1. Übereinstimmung von Inhalt und Sprache
2. Entsprechung von Intention und Sprache
3. Entsprechung von Sprache und Adressat
4. Formal einwandfreie Versprachlichung
5. Beurteilung sprachlicher Produkte
6. Die an Werten orientierte Verwendung der Sprache
(Wahrheit, Orientierung am Mitmenschen)

1.3.2 Schulischer Spracherwerb: vom "Ist-Zustand" zum "Soll-Zustand"

Erfolgt der normale Spracherwerb des Kindes intuitiv, gelegentlichsabhängig und scheinbar unsystematisch, so ist der schulische Spracherwerb ein vom Pädagogen bewußt und gezielt gesteuerter Prozeß. Außerschulisch lernen wir Begriffe, indem wir sie in Handlungszusammenhängen, im Gebrauch vorfinden. Wir lernen Bedeutungen bei "passender Gelegenheit" (BALHORN 1981, S. 14).

Im therapeutisch orientierten Sprachunterricht aber wird Sprache organisiert angeboten und in stets neuen Varianten eingesetzt, um beispielsweise zum Auffinden sprachlicher Regeln zu führen (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 490). Somit können wir festhalten, daß Sprachunterricht als gesteuerter Spracherwerbsprozeß anzusehen ist (vgl. auch HOFFMANN 1979, S. 27). Dieser "sekundäre Spracherwerb" setzt jedoch lediglich Sprachlernprozesse fort, die in der Familie schon stattgefunden haben (vgl. PRIESEMANN, 1982, S. 27).

Die in der Familie als bestimmendem Lebensraum erworbene Sprache und Kompetenz muß nun, wie wir sahen, nicht immer mit der Standardsprache konform sein. Dialekte und Soziolekte, aber auch organisch oder psychisch bedingte Entwicklungsstörungen, haben oft "deviante" Sprachformen entstehen lassen, die die Umwelt als störend oder gar pathologisch einstuft.

Kommunikationsstörungen bilden sich bei diesen Kindern erst in der Begegnung mit der Standardsprache heraus. Währenddessen aber bleibt die Kompetenz in der Primärsprache erhalten (vgl. SEYMOUR/SEYMOUR 1977). Bei Fortbestehen des häuslichen Sprachmilieus muß man sich mit Recht fragen, wie ein Kind ohne Unterweisung eine Sprache lernen soll, die als gemeinsamer Kode zwar notwendig (s. KOTTEN-SEDERQVIST 1982) ist, mit der es aber kaum zu tun bekommt und nur wenig verbunden ist (vgl. BARKOWSKY 1982, zur Gastarbeiterproblematik).

Schulische Spracherwerbsprozesse setzen also natürliche Spracherwerbsprozesse fort, fördern und stützen die Weiterentwicklung, ermöglichen das Aufholen von Verzögerungen, setzen aber eine bereits "funktionsfähige Sprache" voraus, wie es IGL (1982) formuliert.

Für die Sprachbehindertenpädagogik muß es von Interesse sein, einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Ziele sich der Sprachunterricht der Grundschule auf dem Weg zur "kommunikativen Kompetenz" ihrer Schüler steckt. Wenn wir annehmen, daß sich Schüler zwar in ihrem "Ist-Zustand" erheblich unterscheiden, den "Soll-Zustand" aber ein gemeinsames Ideal sprachlicher Fähigkeiten kennzeichnet, müßte es nur ein Lernziel geben.

In aller Regel ist der Schulanfänger, auch der sprachbehinderte, "schon lange vor dem Schuleintritt ein sprachlicher Kommunikationspartner" (IGL, 1982). Der schriftsprachliche Bereich muß ihm

durch die Schule erst erschlossen werden. "Sprechen und Verstehen" in der Kommunikation werden erweitert um "Schreiben und Lesen". Übergreifende Lehrziele schließen daher Prozesse mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion und die dabei jeweils ablaufenden Verstehensprozesse mit ein (vgl. GLINZ 1975, S. 29).

Diese Überlegungen lassen uns den Erstleseunterricht besonders unter dem Aspekt des Spracherwerbs sehen, weswegen dieser als wesentlicher Bestandteil des gesamten Lernbereichs "Sprache" in die didaktisch-therapeutischen Bemühungen einzuschließen ist (vgl. dazu GOODMAN 1976).

Damit können wir die Lernziele mit GLINZ (1975, S. 26ff) wie folgt differenzieren:

- | | |
|--|---|
| 1. Verstehen:
Dekodieren | mündliche und schriftliche Kommunikation verstehen;

"das heißt, verstehen können, was andere sagen und schreiben, und das auch unter erschwerten Bedingungen"; |
| 2. Sprachproduktion:
Enkodieren | Sagen und aufschreiben können, was man selber will, denkt, gesehen und erlebt hat; das heißt, "den eigenen Standpunkt mündlich und schriftlich in verständlicher Weise, der Situation angemessen zur Geltung bringen zu können, um mit anderen in Kontakt zu kommen"; |
| 3. Beurteilung
Pragmatik
Metakommunikation | verstehen können, wie jemand etwas sagt und schreibt, wie Verstehen funktioniert; das heißt auch Einblick und Einsicht in die verschiedenen Ausprägungen der Sprache (Dialekt, Soziolekt) gewinnen. |

Die Kinder lernen Sprache als Erklärungs-, Informations- und Problemlöseinstrument kennen, immer auch in Hinblick auf einen Partner. Dabei ist es bedeutsam, die sozialen Beziehungsverhältnisse

realistisch einzuschätzen, um sie verändern oder gestalten zu können. Diese soziale Komponente ist es, die es uns verbieten sollte, Sätze zu "bauen", statt mit dem Satz etwas auszusagen oder zu bewirken.

Der instrumentale Charakter der Sprache (Werkzeugcharakter), der hier angesprochen wird, macht Sprache zur besten Strategie im sozialen Feld. Ist ein bestimmter Grad an Kontextunabhängigkeit erreicht - die Entlastungsfunktion der Sprache, über Dinge sprechen zu können, ohne daß diese konkret anwesend sind - lassen sich Regeln zur Erreichung einer kommunikativen Sozialkompetenz aufstellen, wie sie BADURA (1973, S. 15) für die angestrebten Fähigkeiten als mögliche Formeln entwickelt:

In Situation bzw. Problem A handle B !

Bei Ziel X verwende Strategie Y!

Beherrscht ein Sprecher einen ganzen Katalog solcher fakultativer Regeln, so besitzt er "Sprachhandlungskompetenz" (pragmatische Kompetenz, kommunikative Sozialkompetenz, Situierungskompetenz, Interaktionskompetenz).

Betrachten wir BADURAs Regeln, so muß es also im Sprachunterricht darum gehen, dem Schüler aufzuzeigen, wie "Wirkintentionen" in Sprechakten realisiert werden. PAULY (1975) möchte die Schüler diese Wirkintentionen selbst entdecken lassen, indem er vorliegende Sprechakte analysiert. Dabei müßte sich der Einsatz von Strategieelementen zur Verwirklichung dieser Wirkintentionen aufzeigen lassen. Der Unterricht soll die Handlungspraxis zum Probearbeiten mit diesen Strategieelementen werden (vgl. INGENDAHL 1978).

Im Anfangsunterricht mit Kindern, die Sprach- und Sprechschwierigkeiten haben, denen es an Sprachwissen mangelt, um Sprache beschreiben und Metasprache / Metakommunikation verstehen zu kön-

nen, müssen wir diese "Interaktionsnormen" (HABERMAS 1973, S. 196), wie sie BADURA in seinen Regeln formuliert, in Interaktionssituationen aufzeigen, wo Kommunikation "funktioniert" oder nicht zustandekommt, was eine besondere Herausforderung für die methodische Planung von Sprachunterricht und -intervention bedeutet.

Das Beherrschen der Anwendung dieser Interaktionsnormen bezeichnet HABERMAS als "Rollenkompetenz". ROEDER (1975) beschreibt daher die Aufgabe des Sprachunterrichts vom soziologischen Standpunkt aus, als die Bemühung, den einzelnen aus seiner sprachlich fixierten Rolle zu lösen, die ihm durch seine Herkunft zugeschrieben ist. Damit wird er in den Stand gesetzt, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen Subsystemen einnehmen zu können (vgl. FLAVELL 1975).

"In der Leideform erleidet der Satzgegenstand etwas" - diese (authentische) Lehreräußerung muß somit der Vergangenheit angehören; wo Satzgegenstände leiden und Wörter uns sagen, "wie" etwas ist, ist dringend ein neues Grammatikverständnis gefordert.

"Kommunikative Grammatik" ist ein neuer Terminus (vgl. BARKOWSKY 1982), den wir aus dem Fremdsprachenunterricht gerne für den korrekativen, aufbauenden Sprachunterricht bei Kindern übernehmen. Sie stellt eine flexible Unterrichtsgrundlage dar und gibt eine "Übersicht über die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache und die Weisen ihrer Realisierung auf der Ebene der sprachlichen Mittel" (BARKOWSKY 1982, S. 126).

Nun sagen uns nicht mehr Wörter und Satzgegenstände etwas, sondern mit der "kommunikativen Grammatik" bekommen wir eine Sammlung von "Produktionsanleitungen für die Realisierung von Mitteilungsbedürfnissen" (S. 126). Das "Mitteilungsbedürfnis", einen Gegenstand für jemanden anderen genau zu beschreiben, zu welchem Zweck auch immer, erfährt seine Realisierung in der Anwendung von Adjektiven. Nicht die Adjektive sagen, wie der Gegenstand ist, sondern ich sage mit Adjektiven, wie das Ding aussieht.

Die sprachlich einwandfreie Realisierung muß zu einem Anliegen werden, wobei nur die "kommunikative Grammatik" den Erweis liefern kann, daß die angebotenen Sprachmittel nicht nur korrekter sind als die entsprechenden Erscheinungen des Gastarbeiterdeutschs oder der abweichenden Kindersprache, sondern daß ihr Erwerb auch das bessere kommunikative Angebot darstellt (S. 130).

1.3.3 Kommunikativer Sprachunterricht:

Sprechen als kommunikatives Handeln

Fassen wir die Termini zusammen, die wir als mögliche Zielsetzung allen Sprachunterrichts unter pragmatischer Betrachtungsweise fanden, so sehen wir, daß "Sprechen" als kommunikatives Handeln im Mittelpunkt steht (WALLRABENSTEIN 1976, S. 24). Es geht also um gesprochene Sprache, die primär zu vermitteln ist und immer eine Funktion im sozialen Raum haben sollte.

Wir nehmen nicht ein "Sprachprodukt" als Unterrichtsgegenstand, sondern eine Kommunikationssituation; wir fördern nicht die Kompetenz eines "Sprechers", sondern die eines Kommunikationspartners.

Für JOPTNER (1978) ist daher auch Merkmal eines kommunikationsbezogenen, handlungsorientierten schulischen Spracherwerbs die "Erziehung zu einem verantwortlichen Sprecher", der um die Auswirkungen und Konsequenzen des eigenen sprachlichen Handelns weiß. Er hat diese in kleinen überschaubaren Kommunikationsvorgängen erfahren, die es erlaubten, situationsbezogene Sprachhandlungsfähigkeit in Handlungsspielen zu üben (a.a.O., S. 118).

Diese Vorgänge werden aus der Lebenswirklichkeit der Schüler genommen und ermöglichen, die Vergangenheit der Kinder aufzuarbei-

ten, sich mit deren Gegenwart auseinanderzusetzen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Dabei sollte der Unterricht für Lehrer und Schüler zur "Realerfahrung" werden, zum persönlichen Erlebnis kommunikativen Sprachhandelns (S. 119). Es gilt also, möglichst viele und unterschiedliche Situationen bereitzustellen, zu organisieren, in denen Sprache als optimale Strategie zur Verwirklichung von Wirkintentionen einzusetzen ist. Konflikte, Bedürfnisse, Meinungen müssen verbalisiert werden, wobei das "argumentierende Sprachhandeln" eine zentrale Bedeutung gewinnt (S. 121):

Geht es im Deutschunterricht der normalen Schulen weitgehend um Aktivierung und Erweiterung bereits vorhandener sprachlicher Fähigkeiten, muß der sprachtherapeutische Unterricht auch neue Handlungsmuster verfügbar machen für alle denkbaren Situationen, denen das Kind in der verbalen Lebenswirklichkeit ausgesetzt ist, wobei die vielfältigen Zeichen nonverbalen Ausdrucks für den Beziehungsaspekt⁷⁾ gerade bei sprachschwachen Kindern verstärkt miteinbezogen werden sollten.

Nur bei Ausprägung metasprachlicher und -kommunikativer Fähigkeiten können die syntaktisch-semantischen Erscheinungsformen verschiedener Äußerungen unter dem Inhaltsaspekt definiert werden, auch die paralinguistischen Begleitfaktoren beim Sprechen können zwar erfahren, aber nur schwer verbalisiert werden. Daher gehören Anbahnung, Ausweitung und Übung metasprachlicher Fähigkeiten und der Metakommunikation zu den vordringlichen Aufgaben handlungsorientierten Sprachunterrichts, da diese unabdingbarer Bestandteil der Handlungskompetenz selbst darstellen (vgl. JÜPTNER, 1978, S. 122; BOETTCHER 1975, S. 392).

7) "Unter dem Inhaltsaspekt sind im allgemeinen die verbalen Signale wichtiger; 'Information' ist für uns nahezu gleichbedeutend mit 'verbaler Information'; für den Beziehungsaspekt ist demgegenüber der Bereich der nonverbalen Signale ausschlaggebend" (BOETTCHER 1975, S. 386).

WALLRABENSTEIN (1978, S. 12) fordert für einen handlungsorientierten Sprachunterricht, daß die konkurrenzbedingte (Sprech-)Isolation der Schüler im herkömmlichen Unterricht aufgegeben wird zugunsten einer verstärkt interaktiven Praxis. Das bedeutet, daß wir weg müssen vom isolierten "richtigen und lautreinen" Sprechen, in ganzen Sätzen, hin zur kommunikativen Bewältigung sprachlicher Interaktionssituationen, die der verbalen Realität entspricht.

"Sprechen" als soziale Fähigkeit verlangt auch die Förderung anderer Teilaspekte dieser sozialen Fähigkeit, wie Wahrnehmung, Verhalten, Emotionen und Beziehungen.

Produktorientierte Leistungsbewertung nach Maßstäben der Schriftsprache (als "Hochsprache" oder "Einheitssprache" mit einer Erwachsenengrammatik) dürfte es demnach nicht mehr geben. Die "Anerkennung der Leistung von Alltags- und Umgangssprache in bestimmten Situationen" (a.a.O., S. 13) ist im Anfangsunterricht und in der vorschulischen Arbeit dringend zu fordern.

Die gesprochene Sprache sehen wir also als primäre Form kommunikativen Handelns, "bei der wir mit Hilfe sprachlicher Symbole die Situationen und die in ihnen enthaltenen Dinge, Lebewesen, Menschen interpretieren und definieren, d.h. uns verständlich machen, Erfahrungen austauschen, uns mit der Welt, den Mitmenschen und uns selbst auseinandersetzen und (gemeinsame) Orientierungen suchen.

Für den Umgang mit Sprache im Anfangsunterricht bedeutet das, die Schüler in ihrer Fähigkeit zu fördern, sich selbst verständlich zu machen und andere zu verstehen" (WALLRABENSTEIN, 1981, S. 30). Diese Kurzdefinition kommunikativer Kompetenz für die Arbeit mit Schulkindern umschreibt auch am besten die Ziele der Sprachintervention im Unterricht der Sprachbehindertenschule.

1.3.4 Spracherleben: Nachvollzug von Basiserfahrungen

Die Didaktik der Sprachvermittlung in einem entwickelnden, aufbauenden und korrektiven Sprachunterricht für Kinder geht, wie wir sahen (siehe oben) von einem "Ist-Zustand" der Sprachfähigkeit aus. Die Entfremdung mancher Kinder vom "Medium Sprache" macht es nötig, sie zunächst Grunderfahrungen mit Sprache machen zu lassen, wie sie eigentlich für Kleinkinder normal sind.

HART/ROGERS/WARREN (1978) beschreiben diese Grunderfahrungen so:

1. "The child must learn that language has consequences
2. The child needs to learn that language gains things and events
3. The child must learn how language works to get more language, als in social conversation" (a.a.O., S. 208).

Diese Basiserfahrungen können wir als "Spracherleben" bezeichnen, das in der Sprachbehindertenschule fächerübergreifend und unterrichtsimmanent zu vermitteln ist (vgl. MÜCKENHOFF 1978, S. 169):

"Hinführung der Schüler zum Spracherleben als primäres methodisches Prinzip der Sprachbehindertenschule" (MÜCKENHOFF 1975, S. 419) schließt aus, dieses durch kompensatorische Programme und Trainingsmethoden, durch Patterndrill oder Modelle losgelöst von Situationen erreichen zu wollen. Erfahrungsdefizite sind so nicht auszugleichen, "bestimmte Erfahrungen müssen gemacht werden" (BALHORN 1981, S. 32).

"Spracherleben" heißt, die verbale Realität aufzubereiten, die alltäglichen Kommunikationssituationen in ihrer Sprachlichkeit zu erfassen, zu durchschauen und zu verstehen.

Der methodische Weg führt dabei über die Aufarbeitung der Lebensbiographie der Schüler in Handlungsfeldern, orientiert an

den Lebensbereichen der Kinder (Auflistung in Anlehnung an JÜPTNER (1978, S. 126):

Lebensbereich (Beispiel)	Handlungsfelder
--------------------------	-----------------

Kind - Elternhaus	Tageslauf des Kindes, Tageslauf der Eltern, Generationen leben zusammen, Urlaubsplanung, Wochentage und Feiertage, Vaters Beruf, Pflichten ...
-------------------	--

Kind - Schule	Klasse als Arbeitsgemeinschaft, Schulangst, Wettbewerb, Die Situation der Lehrer, Klassensprecher
---------------	---

Daß diese Aufarbeitung, die sich an den Lebensbereichen orientiert, auch über Texte erfolgen kann, soll anhand von Erzählungen gezeigt werden. Die Handlungsfelder bilden den Erzählhintergrund für die fiktiven Kommunikationssituationen von Alltagsgeschichten.

1.4 Zusammenfassung

Der Lernbereich "Sprache" als Ort organisierten Sprach-
erwerbs

Unterricht für sprachbehinderte Kinder ist Primärsprachunterricht in spezifischer Ausprägung, der zum Ziel hat, Erwerb und Gebrauch funktionaler Sprache und Kommunikation voranzutreiben.

Damit rückt der Lernbereich "Sprache" im Sinne eines allgemeinen therapeutischen Sprachmilieus "Schule" in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen, deren Aufgabe ist, pädagogisch rele-

vante Behinderungs- und Beeinträchtigungsdaten in Relation zu curricularen Anforderungen und allgemeinen Erziehungszielen (intentional und funktional) zu operationalisieren.

Dies ist nicht eine simple Zuordnung "hier Störung - dort pädotherapeutische Maßnahme", sondern als "Therapie-Immanenz" eine generative Technik, psycholinguistische, psychosoziale und unterrichtliche Strategien aufgrund von Screening-Prozessen permanent auf allen Entscheidungsebenen anzuwenden. Als solche ist Therapie-Immanenz kein vorgefertigtes Produkt, sondern entsteht in jeder planerischen, erzieherischen oder unterrichtlichen Situation.neu.

Therapeutische Sprachdidaktik hat es zu tun mit der Problematik gestörten Sprechens in praktischen "Sprechsituationen". Somit ist Unterricht zunächst ebenfalls Ort einer Kommunikationsstörung, da Sprache und Sprechen zugleich Objekt und Subjekt im Erziehungsprozeß, Unterrichtsgegenstand und "Vehikel" als primäres Medium der Erziehung und des Unterrichtens darstellt.

Das Sprachspiel Unterricht als kommunikative Situation bezieht seine Problematik also aus dem gestörten Medium "Sprache", sei es, daß dieses noch nicht hinreichend entwickelt ist, als Strategie zum Sprachhandeln (noch) nicht zur Verfügung steht oder von der in der Schule geforderten Standardsprache zu sehr abweicht.

Dies Medium, als von der Norm abweichende oder pathologische echte "Primärsprache" des Kindes ist zunächst aber die ihm vertraute, höchst eigene Sprechweise, in der es kommunikative Kompetenz und Erfahrung erworben hat, die es anzuerkennen gilt. Sie wurde angeeignet in Abhängigkeit von sprachlichem Umfeld und Kommunikationsmöglichkeiten seines bisherigen Lebensraumes.

Schulisches Sprachmilieu muß also (im Gegensatz zu natürlichen Spracherwerbssituationen) den organisierten linguistischen Input in dem geplanten Zusammenhang von

Sprachlernsituationen, bieten, der im Primär-Umfeld nicht gegeben war oder dessen grammatische Strukturen nicht als Regeln diskriminiert werden konnten.

Im Idealfall stellt Schule "verbale Realität" dar und die angewandten Sprachmittel haben für das Kind einen natürlichen hohen Kommunikationswert. Der objektive Kommunikationswert liegt in der allgemeinen Einsicht, warum "man" so sagt, das heißt, in den Sprachhandlungsmöglichkeiten für alle Sprecher. Der oft fehlende subjektive Kommunikationswert jedoch ist es, der verhindert, daß Kinder die erworbenen standardsprachlichen oder grammatikalisch korrekten Formen nicht spontan anwenden: interpersonell ist es von Bedeutung, ob das Kind in seinem Primärsprachmilieu die Möglichkeit hat, diese Sprache zu hören und anzuwenden, das heißt ihre Relevanz in Situationen zu erleben, intrapersonell muß Entwicklungsproximalität gegeben sein (also Verzicht auf die Orientierung an der Erwachsenengrammatik).

Der Kommunikationswert für das kleine Kind ist zudem nur in Form und Funktion "gesprochener Sprache" gegeben. Aufbauender, korrekativer und entwickelnder Sprachunterricht muß sich daher an dieser orientieren, wenn es darum geht, daß Schüler Situationen in ihrem Leben sprachlich angemessen bewältigen lernen.

Der Lehrplan für Bayerische Volksschulen (1981) unterscheidet drei Teilbereiche der Spracharbeit: Sprachgewinnung, Sprechbefähigung und Denkerziehung als fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien, die dem schulischen Spracherwerb dienen.

Dieser sekundäre Spracherwerb setzt Lernprozesse fort, die in der Familie stattgefunden haben; somit steht "Sprechen" als kommunikatives Handeln im Mittelpunkt unserer Bemühungen. Die Entfremdung mancher Kinder vom "Medium Sprache" macht es nötig, sie zunächst Grunderfahrungen im Sinne der Pragmatik machen zu lassen. Diese Basiserfahrungen können wir als Spracherleben bezeichnen,

das es nachzuholen und zu vermitteln gilt, was zunächst wieder nur mit gesprochener Sprache möglich ist. Die "gesprochene Sprache" als eine symbolische Form des sozialen Umgangs ist repräsentiert in der Umgangssprache als "Funktiolekt".

Die Forderung nach "verbaler Realität" der Sprachmittel einer wie auch immer gearteten Sprachintervention, sei es nun im Unterricht oder in gesonderten therapeutischen Maßnahmen, soll hier nochmals betont werden. Führen wir uns die Kriterien in einer Aufstellung hier zusammenfassend vor Augen.

VERBALE REALITÄT

Gesprochene Sprache		FUNKTIOLEKT	<u>S a g t</u> man so?
objektiver Kommunikationswert		objektive Sprachhandlungsmöglichkeit	Warum sagt man so? Welches Sprachhandeln ermöglicht diese Sprachform?
subjektiver Komm. Wert	intrapersonell	subjektive Sprachhandlungsfähigkeit	Sagt ein <u>Kind</u> so? Ist die Sprachform entwicklungsgemäß?
	interpersonell	individueller Sprachhandlungsraum	Hat das Kind die Möglichkeit, diese Sprachform zu <u>hören</u> und <u>anzuwenden</u> ?

Der Lernbereich "Sprache" an der Sprachbehindertenschule ist weitgehend identisch mit dem, was integrativer Sprachunterricht unter pragmatischen Gesichtspunkten an der Volksschule meint, nur daß die subjektive Ausgangsstruktur von Sprache als Medium eine andere ist.

2. ZIELSPRACHE

Gesprochene Sprache als funktionale Variante der Standardsprache

Schulisch gesehen bleibt das Fach "Deutsch" der zentrale Ort, an dem Sprache und Sprachbildung selbst Gegenstand des Unterrichts ist. Was ESSEN (1978) in diesem Sinne für den Deutschunterricht postuliert, erfährt an der Sprachbehindertenschule seine Ausweitung in einer aufbauenden, korrektiven und entwickelnden Sprachintervention.

Während in der "normalen Sprache" ein fundamentales Merkmal doch dieses ist, daß der ständige Zuwachs ohne formelle Übungen erfolgt (DANNENBAUER 1983, S. 468), ja auch der "normale" Fachunterricht das Sprachhandeln der Schüler sozusagen beiläufig von Fall zu Fall reguliert (ESSEN 1978, S. 119), so muß der therapeutische Sprachunterricht bei gestörter Sprache das Verhalten und Handeln in Sprechsituationen planmäßig fördern. Das erfordert, Sprachlernsituationen zu definieren, zu organisieren, vorzustrukturieren, vorausszusehen und die Sprachmittel bereitzustellen für eine erfolgreiche Kommunikation.

Diese Sprachmittel aber gehören "gesprochener Sprache" an und müssen als solche konzipiert werden; Therapie-Immanenz im Lernbereich "Sprache" setzt voraus, daß der Lehrer und Therapeut sich über die Unterschiede in Form und Funktion zur Schriftsprache stets bewußt ist, wenn er die verbale Realität als Ausgangspunkt seines Unterrichtens, Sprechens und Erzählens beanspruchen will. Sie gehören zu den Bedingungen der Wirklichkeit, wie sie HOMBURG (1979, S. 466) in seinem handlungstheoretischen Didaktikkonzept darstellt.

Die alte Forderung HILDEBRANDS (1896), daß der Unterricht von der natürlichen Sprache der Kinder auszugehen habe, also von einer "Werkeitagssprache" (S. 32), hat ihre Berechtigung auch heute pragmalinguistisch schon allein in der Tatsache, daß es eine "keimfreie" Hochsprache, wie sie Sprachbücher suggerieren, in der deutschen Sprechwirklichkeit gar nicht gibt (vgl. WINKLER 1954, S. 275).

HENZEN (1954) nimmt an, daß kaum ein Drittel Mundart, sozusagen niemand die Schrift- oder Hochsprache und alle anderen diese Zwischenstufe, die wir Umgangssprache nennen, sprechen (vgl. BICHEL 1973, S. 2). Der Ausgangspunkt des sprachlichen Unterrichts scheint damit festzuliegen, da Kinder "in und mit einer ihnen geläufigen Sprechsprache, die aber häufig nicht der Hochsprache entspricht, sondern eine umgangssprachliche Variante darstellt", leben (BALHORN 1981, S. 28) und lernen.

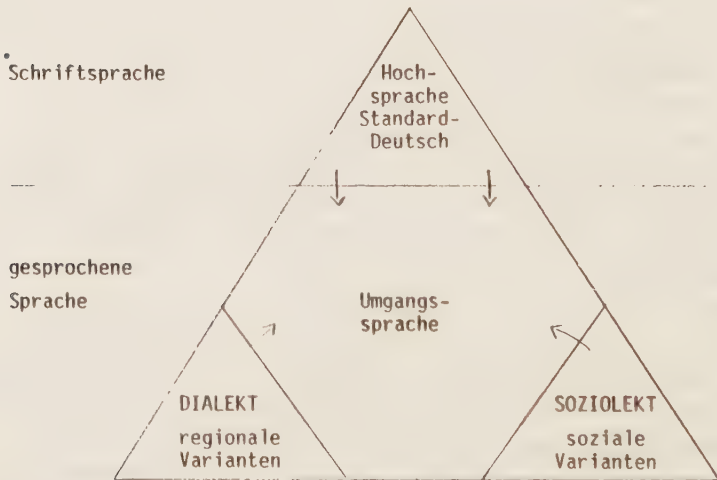


Abb. 6: (nach WINKLER, 1954, S. 259): Die deutsche Sprache

Die Graphik zeigt die sich zur Schriftsprachnorm hin verjüngende Basis der gesprochenen Sprache, die vom Dialekt und Soziolekt über das breite Feld der Umgangssprache im Bereich der Hochsprache nur noch wenige Sprecher erfaßt. Relativ isoliert erscheint hier die "Spitze" des schriftsprachlichen Standard-deutsch.

Wollen wir Umgangssprache für den Sprachunterricht relevant werden lassen, so müssen wir uns klar darüber sein, ob wir sie als eine

Sprachform (deren Gebrauch in Gesprächssituationen üblich ist) oder als eine Funktion, als "Funktionsvariante der Hochsprache" betrachten wollen (vgl. BICHEL 1973, S. 403).

Wenn wir - nahe an der Pragmatik - mehr Aufmerksamkeit der Funktion schenken wollen, so vergessen wir, daß es ja aber doch gerade auch die spezifische Form/Ausformung der Sprache ist, die Träger dieser Funktion ist und durch die sie von der Hochsprache abweicht.

Die gesprochene Sprache als eine "symbolische Form des sozialen Umgangs" (WALLRABENSTEIN 1981, S. 29) wird in dieser "funktionalen Form" (PORZIG, ²1957, S. 189) bedeutsam für alle Kommunikation. Die Sprache der alltäglichen, normalen Lebenspraxis ist anfälliger für Störungen als es auf den ersten Blick scheinen mag, bedeutet dies doch auch immer zugleich soziale Behinderung, Kommunikationsverlust und Isolierung (vgl. ORTHMANN 1977; GRAUMANN 1972; ROEDER/SCHUEMER, 1976). Einen "Funktiolekt" (STEGE 1981, S. 510) gilt es zu beschreiben, wenn wir gesprochene Sprache als Zielsprache betrachten.

2.1 Funktiolekt "Umgangssprache" als Schulsprache?

BICHEL (1973) verdanken wir einen großartigen Abriß zum Problem der Umgangssprache über die Jahrhunderte.

Bei der Definition der formalen Kriterien treffen wir auf ein generelles Charakteristikum, das, auf DANTE zurückgehend, der Umgangssprache jedwede Regularität (Regelmäßigkeit) abspricht, "sine omnia regula". Die im Italien DANTES über MANZONI bis heute als "vulgare", in Überhöhung der Idee einer Volkssprache sogar als "vulgare illustre" bezeichnete Sprechweise, sei diejenige, welche sich die Kinder "ab assistentibus" (also ihrer Bezugspersonen) durch Nachahmung angewöhnen (vgl. BICHEL, S. 35).

Dies "vulgare" wurde von HERDER als eine Zusammenfassung aller Sprache gesehen, die "nicht durch die bewußte Anwendung logischer und ästhetischer Regeln und Gesetze durchgeformt ist (siehe BICHEL, S. 64).

Damit ergibt sich die etwas merkwürdige Forderung, daß etwas Unterrichtsgegenstand werden soll, das eine "ungenormte Sprachform" ist, (BICHEL, S. 119) deren Funktion aber durchaus Normen unterworfen ist, z.B. den Konversationspostulaten, Situierungsregeln, Registern und Tabus. So begegnet uns gesprochene Sprache in dreierlei Ausformungen:

gesprochene Sprache		
DIALEKT	FUNKTIOLEKT	SOZIOLEKT
regionale Varianten	kommunikative Varianten	soziale Varianten

Aus diesen Varianten gesprochener Sprache, modifiziert durch individuelle physische und psychische Gegebenheiten, bildet sich der Idiolekt des einzelnen Sprechers, der für ein bestimmtes Individuum charakteristische Sprachgebrauch als "jeweils spezifische persönliche Ausdrucksweise" (BUSSMANN 1983).

Selbst der Durchschnitt der "Gebildeten" (also Erwachsenen) erreicht nie eine von landschaftlicher Bindung freie Sprache; er spricht die gebildete landschaftliche Umgangssprache seiner Heimat, die auch als "Halbmundart" bezeichnet wird (BICHEL 1873, S. 127), so daß wir "Hochsprache" (oder Standard-Deutsch) nur auf schriftsprachlicher Ebene antreffen.

In dieser Halbmundart, seiner speziellen Ausprägung von Umgangssprache (vgl. Idiolekt), hat das Kind bis zur Einschulung eine gewisse Kompetenz der gesprochenen Sprache erreicht. Diese wird beim Schulanfänger vorausgesetzt, damit er erfolgreich am Unterricht teilnehmen kann: die Sprache ist funktionsfähig, der Schulanfänger ist bereits Kommunikationspartner.

"Das gilt aber nur für den mündlichen Bereich. Für den schriftlichen muß dies alles erst noch nachgeholt werden." (IGL, Schulreport 1982/1)

Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz als Lernziel des Deutschunterrichts darf nicht zu dem Mißverständnis führen, nun plötzlich die Schriftsprache generell als "Schulsprache" zu betrachten und ihre Normen und formalen Regeln zur Norm der gesprochenen Sprache zu machen. Wir kennen ein Phänomen "Schulsprache", als diejenige Sprache, die "in der Schule gelernt werden soll, also die, die man als Schriftsprache zu bezeichnen pflegt" (BICHEL 1973, S.111), behördlicherseits als "Schriftdeutsch" bezeichnet.⁸⁾

Damit sieht es so aus, als ob es selbstverständlich sei, daß man in der Schule eine andere Sprache sprechen muß, als wenn man unter sich ist (vgl. LEWANDOWSKY 1982/III, S. 25).

Man hat sich zu fragen, ob die Menschen genauso sprechen sollen wie sie schreiben, oder schreiben wie sie sprechen?

Deutschlehrer scheinen sich noch nicht darüber klar zu sein, "in welchem Umfang umgangssprachliche Wendungen die Sprache der Schüler bestimmen sollen und dürfen" (LEWANDOWSKY, S. 25). Unter "umgangssprachlichen Wendungen" versteht man unter Stilistikern (vgl. REINERS 1979, S. 234ff) meist "Fehler" oder "Schwächen" des Alltags-

8) Im Regensburger Raum heißt es für Sprecher der Einheitssprache: "Der redt nach der Schrift", und Kindern, die "gschert" (= Dialekt) reden, wird angedroht: "Wart nur, wennst in d' Schul kommst, da mußst nach der Schrift redn!"

deutschs, gesteht ihnen aber als Vorzug eine gewisse Lebendigkeit zu.

Die Hauptaufgabenbereiche grundsprachlicher Förderung, wie sie in Kommentaren zum Lehrplan beschrieben werden, sind als "Sprachgewinnung, Sprechbefähigung und Denkerziehung" charakterisiert und lassen es unmöglich erscheinen, daß dabei an so etwas wie eine "Schulsprache" gedacht werden kann (vgl. SCHUMACHER 1982, 30.01). So heißt es denn im Lehrplan auch ausdrücklich: "Gekünstelte, nur in der Schule geübte Sprachmuster sollen vermieden werden" (Lehrplan 1982, S. 68), wobei wir wieder bei der "Werkeltagssprache" HILDEBRANDs angelangt wären.

Für den Anfangsunterricht bei sprachbehinderten Kindern ist die Maxime des Lehrplans zu erweitern, wenn wir auf eine Bemerkung McNEILLs (in: HOLLAND 1975, S. 515) zurückgreifen, der schulischen Sprachaufbau besonders in einer Hinsicht kritisiert: "Adult grammar was used in teaching deaf children and, in turn, was expected in them."

So sollte nicht nur auf komplizierte Satzmuster verzichtet werden, denen das Kind im Alltag nicht begegnet, sondern auf alle Sprachformen, die eindeutig einer Erwachsenengrammatik entstammen und nicht entwicklungsproximal sind.

Die gesprochene, kindliche, der jeweiligen Altersstufe angemessene Umgangssprache, die auch als "Altersmundart"⁹⁾ bezeichnet wurde (im

9) Der von Bertold OTTO (1908) geprägte Terminus akzeptiert zum ersten Mal die Tatsache, daß der Sprachgebrauch des Kindes nicht primär unter dem Aspekt des Defizits, des Mangels, der "Fehler" zu betrachten ist, sondern als regelhafte, adäquate funktionale Form Ausdruck einer Differenz ist, der es im Unterricht Rechnung zu tragen gilt. Sein sprachdidaktischer Ansatz dürfte nach den neueren Erkenntnissen der Kindersprachforschung wieder aktuell werden (vgl. DANNENBAUER 1983).

vollen Umfange dessen, was sie leistet), sollte also Ausgangspunkt eines entwicklungsproximalen Sprachunterrichts sein.

Auch wenn "gesprochene Sprache" nicht primär gekennzeichnet ist durch formelle Abweichungen von der Schriftsprache und wir sie als Funktiolekt mehr von ihrer kommunikativen Leistung her beurteilen, ist es doch wichtig, sich die Besonderheiten in Lautung und Syntax, Flexion und Lexik vor Augen zu führen (vgl. dazu die Werkstattgespräche des Goethe-Instituts 1971).

Unsere Zielsprache "Gesprochene Sprache" unterscheidet sich von Schriftsprache, setzt sich aber auch ab gegen abgelesene, rezitierte gesprochene Sprache. Das bedeutet, daß "Gesprochene Sprache" etwas ist, das gesprochen wird, "ohne vorher aufgezeichnet worden zu sein" (STEGEGER 1967, S. 284f). Sprechsprache aber ist auch im Alltag dadurch gekennzeichnet, daß sie vorher nicht länger für einen Zweck bedacht wurde. Daher setzt WAGNER (1974) den Terminus "spontane Sprechsprache" für seine Typik ein. "Spontane Sprechsprache ist Sprechsprache in symmetrischen Kommunikationssituationen" (WAGNER 1974, S. 54).

So ließ sich die spontane Sprechsprache eines Kleinkindes (Junge, 2;4) in Gegenwart der großen Schwester (6;5) nicht diagnostizieren. Die auf Video festgehaltene Interaktion beschränkte sich auf Geben und Zeigen, Fragen und Aufforderungen seitens des Mädchens. Eine symmetrische Kommunikationssituation war nicht gewährleistet, die Sprachproduktion des Kleinen blieb reduziert, zumal die Umgebung sehr stark auf nonverbale Zeichen reagierte.

Wenn wir also die Besonderheiten gesprochener Sprache bei Kindern aufzeigen, aber auch, wenn wir Sprachverhalten diagnostizieren und beurteilen wollen, muß es "Spontane Sprechsprache" sein, die gekennzeichnet ist durch "Dialogizität, Akustizität, Nicht-Schrift- oder Gedächtnisfixierung, Situationsbindung und Unverdeckbarkeit der Korrektur" (WAGNER 1974, S. 49).

Antworten auf Fragen durch erwachsene Prüfer stellen durch die syntaktischen und lexikalischen Vorgaben des kompetenteren Sprechers keine symmetrische Kommunikation dar, lassen also auch nicht wirkliche kindliche Spontansprache beobachten und einordnen.

Die Kennzeichnung durch die oben genannten Sprechkomponenten verbietet es auch, Sprache, die durch Vers, Reim oder Melodie und Rhythmus in einer festen Bindung steht, wie wir sie in Werbesprüchen oder Redewendungen finden, als kindliche "Gesprochene Sprache" zu bezeichnen (vgl. STEGER 1967).

2.2 Gesprochene Sprache: Abweichungen von der Schrift- und Hochsprachnorm

Wollen wir die Richtigkeit der Sprechsprache beurteilen, so müssen wir berücksichtigen, was innerhalb des jeweils gesprochenen Sprachtypus als "normal" angesehen wird. Unter Sprachtypus soll hier die Einteilung in Subsysteme verstanden werden, wie sie HAARMANN (1976) gibt: Umgangssprache, Standardsprache, Soziolekt, Dialekt, Fachsprache in den verschiedenen Ausprägungen (S. 24).

Die jeweiligen Modifizierungen im phonologischen, morphosyntaktischen und lexikalischen System werden in "Gesprochener Sprache" noch durch paralinguistische, nonverbale Mittel ergänzt (vgl. LESKA 1965, S.430).

Der Funktiolekt "gesprochene Sprache" als Träger der verbalen Kommunikation kann Abweichungen von der Schriftsprachnorm in der phonetischen Realisierung, in Syntax und Flexion, im lexikalischen Bestand und in der Semantik aufweisen, wobei durch Prosodie, Gestik und Mimik hervorgerufene Abtönungen die schriftsprachlichen Möglichkeiten weit übertreffen.

Wir wollen im folgenden sehen, mit welchen Besonderheiten wir zu rechnen haben, wenn wir für Schulsprache den Sprachtyp "Funktiolekt"

fordern. Das bedeutet, daß nicht die extreme Abweichung Merkmal der Zielsprache ist, sondern, daß wir Abweichungen im Sprachgebrauch akzeptieren, die der kommunikativen Funktion nicht entgegenstehen.

2.2.1 Aussprache: das schulische Problem der Überlautung

Das DUDEN-Aussprachewörterbuch unterscheidet für gesprochene Sprache drei Ebenen der Lautung:

Bühnenhochsprache
gemäßigte Hochlautung
Nichthochlautung

Unter letztere fällt die Umgangslautung und die auf orthographisch erforderlicher Deutlichkeit basierende Überlautung. Die neueren Ausspracherichtlinien (DUDEN ²1974) sind der Umgangslautung gegenüber wesentlich toleranter als frühere und sehen phonetische Abschwächungen unter den Gesetzen von Koartikulation und Assimilation noch nicht als Verstoß gegen die Hochlautung an, sondern geben diese Formen als gültige Alternativen zur strengen Hochlautung an.

Einige regelhafte Veränderungen sind sogar für die Bühnenaussprache bindend, wobei Auslautverhärtung, Geminatenreduktion und Desonorisierung durch Assimilation gemacht werden muß. Die tschechische Sprache beispielsweise schreibt für die sprecherische Realisierung sehr streng Assimilationsprozesse vor, deren Unterlassung durch Fremdsprachige zu den häufigsten Fehlern gehört.

Wie weit unsere Lautvorstellung als Erwachsene von der Orthographie bestimmt wird, zeigen die beliebten Versuche in der Phonetik, wenn Studenten aufgefordert werden, in einer Wortreihe zu zählen, wie oft ein [e:] zu hören ist. Gemäß der Rechtschreibkonvention werden alle durch das Zeichen 'e' repräsentierten Laute mitgerechnet. Dies ist auch die Grundlage der Überlautung, die gerne als "Schriftdeutsch"

bezeichnet wird.

"Derartige Schriftaussprachen finden sich sehr häufig, vor allem bei Sprechern, deren Rede in hohem Maße durch die Schrift dominiert wird und die zur Überdeutlichkeit neigen, wie im Lehrberuf und in gewissen Bereichen der Sprecherziehung. Sie erkennen nicht, daß die gesprochene Sprache das Primäre ist und durch das Hilfsmittel der Orthographie nur in mehr oder weniger phonetisch adäquater Form aufgezeichnet wird" (KOHLER 1977, S. 143).

Lehrer aus mundartlich gefärbtem Sprachmilieu bedienen sich in ihrer Unterrichtssprache gerne dieser "Überlautung" und produzieren dabei eine Sprache, die dem Kind innerhalb seiner kommunikativen Möglichkeiten und Notwendigkeiten nie begegnet.

Überlautung kann gefordert sein, wenn umgebender Lärm, mangelhafte technische Übertragung oder ein Kompetenzgefälle langsames, gedehntes und buchstabengetreues (also orthographisch bestimmtes) Sprechen nahelegt.

Wir kennen die korrektive Überlautung daher nach Mißverständnissen am Telefon oder bei Angabe von Namen und nach Auskünften, die im Dialekt gegeben wurden. Diese orthographisch orientierte Aussprache darf keinesfalls zur Regel werden und als Zielsprache des Lernbereichs "Sprache" Geltung finden.

Die Lautstruktur der einzelnen Wörter wird verfremdet, der natürliche Sprechrhythmus der Wörter und Sätze gestört, so daß für die Kinder der Anfangsklassen Verständnisschwierigkeiten auftreten. Selbst Kinder, denen die hochsprachliche Lautung vertraut ist, erkennen die so entstellten Wörter nicht, da sie in der Überlautung vom Umgangssprachklang weiter entfernt sind als dieser von der Hochlautung.

Besonders betroffen von dieser graphemgesteuerten Aussprache sind die Vokale [e, e:, ɛ, ɛ:] und [ə] sowie die damit gebildeten Flexionsendungen 'en', 'es', 'er', 'en' und 'em'.

In der gesprochenen Sprache finden wir bei {ə}-Elision 'n' und 'm' als silbentragende Laute (laufen - [lɑ^ufŋ]), die 'er'-Endung zeigt nur vokalisiertes 'r'.

So konnte in einer Sprachheilkasse beobachtet werden, wie ratlos Kinder einem Satz gegenüberstanden, den sie mit Sicherheit noch nie in ihrem Leben gebraucht oder gehört hatten: [o:'ma: ma'le: a¹'ne: blu:'me:]. Besonders die Imperativform, die sowieso ungebrauchlich ist, war den Kindern in ihrer unnatürlichen Betonung völlig fremd, und sie konnten es nur schwer mit der Tätigkeit des Malens in Verbindung bringen.

Manchen Kindern begegnet also "Schulsprache" noch in einer weiteren Variante, nämlich als Lese- und Diktiersprache.

Mit ihrer Hilfe wird keine Aussage gemacht, sie hat nichts mit der Realität zu tun, sondern es geht um eine "Technik": Ein isoliertes akustisches Ereignis, das entfernt Ähnlichkeit mit Sprache hat, gilt es in Schriftzeichen umzusetzen oder eine graphisch kodierte Zeichenkette soll artikulatorisch, akustisch wahrnehmbar entschlüsselt werden.

Gekennzeichnet durch die krampfhaft Bemühung, für jedes Graphem nur eine jeweils einzige gültige Phonemrealisierung zu bewerkstelligen, schafft die Überlautung von Lehrern im Rechtschreibunterricht eigentlich mehr Schwierigkeiten, als diese Diktierweise letztlich Erleichterungen bringt. Sollen nämlich die so unterwiesenen Kinder dann selbständig Texte niederschreiben, finden sie für die von ihnen selbst gesprochene (und gedachte) Sprache eigentlich nicht genügend Grapheme vor.

Nur, wo Schüler trainiert sind, beispielsweise verschiedene Phoneme dem einen Schriftzeichen 'e' zuzuordnen, wird Rechtschreibung wirklich sicher. Daher sind Kompromisse in der Aussprache, die in keiner Weise der deutschen Hochlautung entsprechen, abzulehnen.

So bestand eine Junglehrerin an der Grundschule darauf, daß 'b/d/g' am Wortende stimmhaft zu sprechen

sei, man den Unterschied zwischen 'das' und 'daß' sehr gut hören könne, das Suffix 'ig' unter keinen Umständen als [iç] zu sprechen sei und Wörter wie 'Stern' und 'Spiel' eben unbedingt wie [ste:rn] und [spi:ge:l] artikuliert werden müßten.

Eine andere Klasse war dagegen geschult, Signale wie [ft] oder [ʃp] sofort als 'st/sp' für die Rechtschreibung zu identifizieren. Sie hatten sich in Analogiebildung üben dürfen, so daß es für sie "Mutter,Butter"-Endungen gab oder Wörter mit dem Hasenschwänzchen-[ə], wie 'Hase, Hose, Rose', die sie in gesprochener Sprache sofort lokalisierten. Beim Vorlesen korrigierten sie den 'Honig [ho:nik]' eines Mitschülers mit dem Spruch: "Der König [køniç] sagt nur ich [iç]!"

2.2.2 Phonetische Abschwächungen in gesprochener Sprache: Phonotaktik und Satzphonetik

Da lautsprachliche Kommunikation nicht aus Einzellauten oder Wortlisten besteht, wie sie in bestimmten Übungsphasen der Behandlung von Artikulationsstörungen vom Sprecher verlangt werden, ist es nötig, einen Blick auf die segmentelle Satzphonetik zu werfen, die uns zeigen kann, wie Wortverbände sich gegenseitig durch Koartikulation beeinflussen.

Phonotaktische Regeln der gesprochenen Sprache scheinen manchmal im Widerspruch zu orthographischen Regeln zu stehen, wie es bei der Auslautverhärtung [b,d,g] → [p,t,k] deutlich wird. KOHLER (1977) zeigt, wie ein schriftsprachlicher Satz durch Koartikulation, Assimilation und Elision verschiedene Reduktionsgrade aufweisen kann, wenn er ausgesprochen wird.

schriftsprachlich: Hast du einen Moment Zeit

Höchste Formstufe: ['has du (ʔ)ainən mo'mɛn'tsa¹t]

1. Reduktionsgrad:	'has dʊ	ainŋ aim ən an əm n m	} mo'mɛn'tsa ⁱ t
2. Reduktionsgrad:	'has də	n m	mo'mɛn'tsa ⁱ t
3. Reduktionsgrad:	'has d̥	n m	mo'mɛn'tsa ⁱ t
4. Reduktionsgrad:	'has b̥	m	mo'mɛn'tsa ⁱ t
5. Reduktionsgrad:	'haz	n m	mo'mɛn'tsa ⁱ

Im folgenden sollen solche nahezu regelhaften Reduktionen in der Umgangssprache aufgezeigt werden, um die Problematik schriftsprach-orientierter Therapie- und Übungssprache zu verdeutlichen.

Wir haben uns danach zu fragen, wie weit, bis zu welchem Grad diese Reduktionen tolerierbar sind, wenn wir die Technik des "modelling" oder situativ motivierter Reihensätze anwenden wollen. Didaktisches Sprechen durch korrekatives "feed-back" soll eine Rückmeldung auf die Sprechsprache des Kindes sein. Setzen wir es zu hoch über dem kindlichen Sprachniveau an, können wir eine Übernahme nicht erwarten.

Für die Orientierung von Erzählungen, besonders in ihren Dialogteilen, an der verbalen Realität, wie sie weiter unten (6.2) breiter ausgeführt wird, ist es wichtig zu wissen, welche lautliche Realisierung der verbalen Kommunikation das Kind kennt und in welchen Ausformungen und Varianten es der deutschen Sprache überhaupt begegnet.

Bei Ausspracheabweichungen von der Hochlautung handelt es sich al-

so nicht um "Fehler", sondern um regelhafte Vorgänge, die physiologischen, artikulatorischen, linguistischen und situativen Gesetzen folgen.

Die Koartikulation als "Prinzip wechselnder Koordination artikulatorischer Parameter" (KOHLER 1977), ist verursacht durch die Steuerung auf einen Fokus hin (z.B. Nachlassen der Zungenspitzenaktivität unter bestimmten Bedingungen; es wird Zungenartikulation eingespart), auch durch Nachlassen von Kontrolle: erhöhtes Tempo und Reduktion der Sprechspannung im weniger förmlichen Sprechen und finale Stellung in einer Kodierungseinheit lassen Abweichungen von der Hochlautung regelhaft werden.

- Elisionen treten besonders vor Nasalen auf, so daß sich der Lehrer die Frage stellen wird, ob er die, in gesprochener Sprache stets reduzierten Laute im Interesse des Rechtschreibens als Träger einer vollen Silbe sprechen soll.

Z.B.: lebend [bɐnt] , legen [gɐŋ] oder [gŋ] , reden [dɐŋ]

Weitere [ə]-Elisionen finden sich in der 1. Person Singular, wo das finale [ə] bei proklitischer oder enklitischer Stellung entfällt, wobei silbische Nasale jedoch vermieden werden.

Z.B.: ich mach/mach ich, ich hab/hab ich, da hatt ich,
konnt ich

- Regressive Assimilation gleicht apikale Plosive und Nasale dem folgenden labialen oder velaren Laut im Artikulationsort an. Dies geschieht an Wort- und Morphemgrenzen, auch ohne Rücksicht auf Flexionsmorpheme, so daß viele Kinder in gesprochener Sprache noch nie einen Unterschied der Kasusendungen in den folgenden Sätzen wahrnehmen konnten:

Z.B.: mit bunten Papieren } realisiert als [mpmp]
 mit buntem Papier }

Hier kann nur die Schriftsprache helfen, Klarheit zu verschaffen, wo ein Deutlichsprechen von Endungen die gesprochene Sprache nur verzerrt und in ihrem natürlichen Duktur stört.

Dasselbe gilt für Konsonantenfolgen, die durch Assimilation, das heißt Angleichung des finalen Apikals an folgende Labiale oder Velare, undeutlich werden, jedoch als regelhafte Erscheinung nicht als "verwaschene" Aussprache registriert werden.

Z.B.: anmelden [mm] , anbinden [mb] , hat mich [pm] ,
 haltbar [pb] .

- Die progressive Assimilation des Artikulationsortes erfolgt oft bei apikalen Nasalen, die an vorhergehende Labiale oder Velare angeglichen werden, wenn im selben Wort aufgrund der Elision kein Vokal mehr folgt. Hierbei wird der Nasal selbst silbenbildend, so daß in Dialektliedern diese ganze Takte ausfüllen können (z.B.: Fein sein, beinander blei - bm). Diese Angleichung ist sogar bei geschulten Sprechern zu hören und das prononcierte Langdehnen des [ɐ] zu [e:] ist Kennzeichen von Überlautung.

Z.B.: eben [bm] , verlogen [gŋ] , Lappen [pm] , trocken [kŋ] ,
 lebend [bmt]

- Vereinfachte Assimilationen der Artikulationsart passieren z.B. zur Erleichterung der Zungenartikulation, wenn wortfinales [s] an initiales [ʃ] angeglichen wird.

Z.B.: das Schiff [daʃʃif] , Glasschüssel [gla:ʃʃysəl]

Erscheint der Artikel des Neutrums jedoch dialektal verkürzt, bleibt der Lautunterschied erhalten: s'Schiff [sʃif].

- Bewegungen zur Veränderung des Öffnungsgrades werden in etwas nachlässiger oder entspannter Sprechweise gern eingespart, so daß intervokalische, stimmhafte labiale und velare Plosive [b,g] in homorgane Frikative mit sehr geringer Turbulenz, oder sogar in friktionslose Laute umgewandelt werden.

Z.B.: ich habe [b $\longrightarrow$ β $\longrightarrow$ v] ich sage [g $\longrightarrow$ γ]

Bei Hyperkorrektur verleitet dies Kinder zu dem Fehlschluß, daß, wenn es "richtig" [ha:bə] (und nicht [ha:və]) heißt, es dann statt Löwe [lø:və] auch Löbe [lø:bə] heißen müsse.

- Wir finden auch eine progressive Assimilation der Stimmlosigkeit, besonders bei einem Aufeinanderstoßen von Lautpaaren, wenn stimmhafte Plosive oder [z] auf stimmlose Plosive oder Frikative treffen.

Z.B.: Dasselbe, das Siebengebirge, ins Säckchen (stets [ss])
wegbringen [kb] schwitzen [$\int$ y] schlapp seid ihr [ps]

- Auch die Nasalität kann regressiv oder progressiv assimiliert werden.

Stimmhafte Plosive vor Nasalen innerhalb desselben Wortes können zu homorganen Nasalen werden.

Z.B.: Signal [ɲn] , legen [qŋ] , Hemden [mbm] oder [nm]

Bei schwach ausgeprägter Artikulationsspannung kann der nachfolgende stimmhafte Plosiv zum homorganen Nasal werden, zum Beispiel $\longrightarrow$ [nm]

- In fließend gesprochener Sprache werden Geminaten final grundsätzlich vereinfacht, wo sie von Sprechern der Oberlautung im Sinne einer orthographischen Genauigkeit sogar noch betont werden.

Z.B.: kommen [mp → m], nennen [np → n], hängen [ŋp → ŋ],
legen [gp → g]

(die Geminaten entstehen in Finalstellung durch [ə]-Elision).

Geminaten, die durch Assimilation entstanden sind, werden ebenfalls reduziert.

Z.B.: an Montagen [mm → m], in Museen [mm → m]

An Wortgrenzen aufeinandertreffende gleiche Laute fallen auch unter die Geminatenreduktion

Z.B.: erraten [rr → r], mitteilen [tt → t], annehmen [nn → n]

- Intervokalische stimmlose Frikative und Plosive können stimmhaft werden, wenn die ganze Folge in der Senkung eines Taktes steht (bei niederdeutschen Sprechern auch in betonter Stellung)

Z.B.: das muß ich machen, das hat er noch nie gemacht,

[z]

[d]

das schaff ich nie, das mach ich gern

[v]

[ɣ]

Auch der Dialekt (Bairisch), der sonst kaum stimmhafte [z] kennt, zeigt eine Sonorisierung bei: des muaß i macha [muazi], jedoch in weniger häufigen Syntagmen nicht (den griäß i net → [griasi]).

In hochfrequenten Syntagmen, wie sie in der Zusammensetzung von Modalverb und Personalpronomen zu sehen sind, entfällt an der Morphemgrenze der [ɣ]-Laut, so daß der stimmlose Laut intervokalisches steht, und, wie wir sahen, gerne sonorisiert wird.

Z.B.: weiß ich schon [vaⁱziç ʃon], eß ich gern [ɛziç gɛɐn],
muß ich nicht [muziç niç], laß ihn in Ruh [laznⁱnru:]

Schwierig wird dies, wenn bei Hyperkorrektion Analogien zu 'les ich gern' gebildet werden, wodurch wir rechtschriftliche Lösungen finden wie: leß ich, weis ich, las ich, mus er, raß ich.

- Manche Wörter werden in der Taktsenke so behandelt, als ob sie unbetonte Wortsilben wären (das heißt also enklitisch oder proklitisch phonetischen Reduktionen unterliegen), so daß wir - je nach Akzent - von einigen Wortarten schwache und starke Formen der Aussprache finden.

Zu diesen Wortarten gehören nach KOHLER (1977, S. 220) Pronomina, Artikel, Formverben, Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien.

Dazu ein Beispiel aus dialektgefärbter Umgangssprache für Pronomen in betonter und unbetonter Stellung.

Taktsenke: Gehn S' weida! Tut's weh? Kommst heut abnd?

Akzent: Genga Sie da hi? Tut des weh? Kommst du net?

Wo der vorgelesene Text mit gutem Recht eine exakte Hochlautung erfordert, besonders auch in Gedichten das "Verschlucken" von Silben verbietet, da ist der freigesprochene Text an keine genormte Aussprache gebunden. Bedient man sich der Standardsprache (zum Beispiel in wissenschaftlichen Vorträgen), so findet die gemäßigte Hochlautung Anwendung, handelt es sich aber um Alltagssprachliche Wendungen, um eine mundartlich gefärbte Umgangssprache, so gehören bestimmte Assimilations- und Elisionsvorgänge eben regelhaft zu deren Aussprache.

Phonetische Reduktionen besonders bei Enklisen und Proklisen greifen in den Morphembestand der Wörter oft entstellend ein, so daß Kinder vor der Begegnung mit der Schriftsprache das hochsprachliche "Standardwort" noch niemals in seiner vollen Form kennengelernt haben. Der Lehrer, der gutes Sprachvorbild

sein möchte, gerät somit in einen Zwiespalt. Soll er stets sauber und schriftnah artikulieren, um diese Formen vermehrt anzubieten oder soll er sich den Regeln der Sprechsprache unterwerfen?

- "Proklise" ist die Anlehnung eines schwach- oder unbetonten Wortes an das folgende, meist eben unter gleichzeitiger phonetischer Abschwächung bis hin zum Verschwinden. So entfällt das Morphem 'ge' des Partizips in mundartlich (bairisch) gefärbter Umgangssprache vor allen Verschlußlauten, sonst erfolgt [ə]-Elision. Stark verkürzt werden Artikel, Pronomen und Wörter in hochfrequenten Kombinationen.

gesagt - gsagt / die Mama - dMama / Grüß Gott - sGott
gemacht - gmacht / die Oma - d'Oma / Guten Abend - n'Abnd

gekauft - kauft / das Auto - s'Auto
geputzt - putzt / das Kind - s'Kind

Hier sollten wir den Mut haben, bei der Bildung (kontextbezogener) Sprechreihen diese, dem natürlichen Sprachakzent entwachsenen Abschwächungen zu akzeptieren, wenn es um andere Inhalte geht.

Das bedeutet (beispielsweise, wenn ich die Perfektklammer "einschleifen" will), daß der natürliche Duktus der Sprache nicht durch Überlautung gestört werden sollte, damit eine Anwendung der Sprachform erlebt und in ihrer Leistung erkannt wird. So erfüllt der Satz: "Undann simma nach Ulm gfahrn" ebenso gut seine kommunikative Funktion wie: "Und dann sind wir nach Ulm gefahren".

Mit dem verkürzten Syntagma 'simma' begegnen wir hier der Enklise.

- "Enklise" ist die Anlehnung eines schwach oder unbetonten Wortes an das vorhergehende unter gleichzeitiger phonetischer Abschwächung (BUSSMANN 1983).

So wurden im Bairischen die Richtungsadverbien 'hin' und 'her' in Postposition zu [i] und [a] verkürzt, wie 'aufhin → auffi' (hinauf) und 'aufher → auffa' (herauf).

Aber auch frei im Satz finden wir Verkürzungen und Abschwächungen, wovon meist Personalpronomen betroffen sind.

hast du? - haste - hast
Gehen Sie - gehn Se - gehnS (gengaS)
kommt es - kommts
kommt er - kommta

Beobachtungen zeigten, daß der in didaktischen Grammatiken angedeutete Trend anhält, daß in der Umgangssprache bei den Richtungsadverbien die proklitischen Formen (vorzugsweise mit 'r' realisiert) vorherrschen (vgl. SCHULZ-GRIESBACH ¹¹1978, S. 206), so daß Kinder kaum Gelegenheit haben, die Vollformen zu hören. Die Auszählung eines Transkriptes mit Texten sprachbehinderter Kinder ergab bei der Verwendung von insgesamt 49 Hin/Her-Adverbien nur zwei Vollformen:

- raus	15 mal	- rauf	1 mal	n = 49 (Richtungs- adverbien)
- rein	15 mal	- rüber	2 mal	
- runter	4 mal	- rum	1 mal	

Tabelle 5: Verwendung proklitischer 'r'-Formen bei Richtungsadverbien in einem Korpus transkribierter Äußerungen sprachbehinderter Kinder

Neben den aufgeführten 38 'r'-Adverbien stehen nur neun 'n'-Formen (je zweimal: naus, nei, nauf, nunter, einmal nüber). Auffällig (und im Trend, vgl. SCHULZ-GRIESBACH) ist das Überwiegen der 'r'-Proklise

gegenüber den 'n'-Formen, obwohl es sich größtenteils um Kinder aus dem Augsburger Raum handelte. Bei nur zwei Vollformen im ganzen Korpus bestätigt sich die Tatsache, daß 'r'-Adverbien ohne Rücksicht auf die Richtung angewendet werden.

Nach ZEHLER (1985, S. 164) können wir daher von folgender Verteilung ausgehen:

Schriftsprache:	gesprochene Sprache:	Dialekt (Bairisch)
ohne Richtungsmarkierung		
hinauf	meist: rauf	auffi
herauf		auffa
hinunter	meist: runter	abi
herunter		aba

Weitere Faktoren, die die Aussprache beeinflussen, sind neben dialektalen Laut- und Melodieverschiedenheiten in der Sprechsituation selbst zu suchen. Das "Wörterbuch der deutschen Aussprache" (Leipziger Bibliografisches Institut VEB 1964) spricht denn auch von situationsbedingten Schwankungen. Nicht nur Raumverhältnisse wirken sich auf Lautstärke, Deutlichkeit und Intonation aus, sondern auch psychische (soziale, emotionale) Komponenten der Situation. "Besonders aber von Inhalt, Form und Anlaß der Aussage hängt ab, in welcher Form sie jeweils realisiert wird" (a.a.O., S. 11), womit wir mitten in der Pragmatik angelangt wären.

Vom Kontext hängt es also weitgehend ab, welche Sprachform in der Sprechwirklichkeit benützt wird. Zu diesem Kontext gehören die situativen Gegebenheiten, aber auch die psychische Verfassung und die Ausprägung der sozialen Beziehung unter den Partnern.

Daraus ist zu schließen, daß wir im Unterricht gar nicht eine Einheitssprache "vorführen" können, sondern besser demonstrieren sollten, wie sich Sprache den verschiedenen Bedingungen (Makrokontext) anpassen kann, sei es in Lautung, Wortwahl, Satzlänge oder -konstruktion.

Wenn wir bei den Schülern Sprachhandlungskompetenz erreichen wollen, müssen wir als Lehrer und Sprachdidaktiker mit Sprache bewußter umgehen lernen, das heißt, uns bewußt werden, welche Formen gesprochener Sprache wir anwenden, brauchen und lehren.

Kommen wir auf die phonetischen Reduktionen zurück, so dürften sie als Regularitäten gesprochener Sprache im Unterrichtsgespräch nicht länger zu den Verstößen zählen. Selbst wenn in Substitutionsreihen geübt wird, gehen wir davon aus, daß diese Bestandteil einer Kommunikation sind, weil ihnen eine sinnvolle Frage vorausging, auf die verschiedene Sprecher verschieden antworten.

Reihenantworten aber in Entstellungen der Überlautung, womöglich begleitet von gleichmäßigem Silbenklatschen, haben keinen Bezug zur Realität der Schüler. Auf die Frage, was sie denn gerne essen, dürfen wir nicht als Antwort einüben: "Ich es-se ger-ne Spa-ghet-ti", sondern wir akzeptieren als Aussage: "Ich? Ich eß gern Spaghetti". Nur diese Form ist nämlich eine echte Aussage für das kleine Kind, das andere ist eine Artikulationsübung, deren Sinnbezug spätestens nach der zweiten geleierten Antwort verloren geht.

2.2.3 Standardisierte Reduktionen der Syntax: das schulische Problem des "ganzen" Satzes

Der Sprachbehindertenpädagoge, der erklären kann: "In meiner Klasse wird kein unkontrolliertes Wort gesprochen", und damit - wie viele seiner bemühten Kollegen - stolz darauf verweisen will, daß in seinem Unterricht nur richtige und vor allem ganze "Sätze" produziert

werden, ignoriert die Funktion der gesprochenen Sprache, die nicht darin besteht, "Sätze" zu produzieren¹⁰⁾. Er verkennt den "sparsamen Zug" in der Umgangssprache (BICHEL 1973, S. 146), womit wir nach WUNDERLICH das häufige Vorkommen von Ellipsen kennzeichnen.

"Niemals und nirgends auf der weiten Welt antwortet ein nicht geisteskranker Mensch auf eine Frage mehr als sinnotwendig ist, und niemand erwartet mehr von ihm. Bloß auf der deutschen Schule verlangt man die Antwort im vollständigen Satz, und zwar deshalb, weil man noch nicht begriffen hat, was ein Satz ist und was keiner" (KUTZLEB 1956, S. 11).

BÖHLER (1972, S. 142) führt uns das Paradoxe dieser Schulstubsprache mit ihrem Fetisch "Ganzer Satz" an einem treffenden Beispiel vor Augen. Eine ungeduldige Lehrerin verlangte nämlich in einem (mitprotokollierten) Unterrichtsgespräch: "N'Satz!" - was ja nun wirklich auch nicht ein Muster an "ganzem" Satz darstellt. Damit bewies die Lehrerin die Tatsache, die sie bekämpft, als durchaus richtig und belegt selbst, was die Kinder praktizieren: die sogenannten unvollständigen Sätze sind beim Sprechen (nicht beim Schreiben) oft situations- und kommunikationsadäquates Verhalten.

Aus dem Mittelalter ist uns dieses, entgegen alle Sprachökonomie immer noch geltende Schulgesetz überkommen, denn damals war es das Ideal der "perfecta oratio", sich des ganzen, des vollständigen und dadurch perfekten Satzes zu bedienen; allerdings war dies ursprünglich auf die lateinische Sprache in der schmucklosen Stilform beschränkt (BICHEL 1973, S. 32) und galt für rhetorische Gefechte.

Wir müssen, wenn wir von gesprochener Sprache aus unseren Sprachunterricht planen wollen, akzeptieren, daß zu den formalen Kennzeichen eben die "standardisierten Reduktionen" gehören (LEWANDOWSKY 1982, III).

"Im Zusammenwirken der Partner wird 'Satzkonstanz' in dem Sinne hergestellt, daß die Struktur des Vorgänger-

10) Vgl. dazu Therapieprogramme wie "Wir wollen gute Sätze bauen" (EISENBERGER 1975).

satzes (z.B. eine Wort- oder Satzfrage) auch für den Folgesatz gilt (z.B. Einwort-Antwort)." (LEWANDOWSKY 1982, III, S. 23)

So verstößt der Lehrer gegen das Gesetz der Satzkonstanz, der in der Frage ein Sprachmuster vorgibt, das er transformiert in der Antwort im vollen Wortlaut hören will. Wir kennen diese Forderung auch aus der Stotterertherapie älterer Programme (Sprachleistungsstufen).

Der Lehrer fragt: "Wo fahrt ihr denn heuer im Urlaub hin?"

Er erwartet nun eigentlich folgende Substitutionsreihen:

- Wir fahren heuer im Urlaub nach Italien.
- Wir fahren heuer im Urlaub in den Bayerischen Wald.
- Wir fahren heuer im Urlaub gar nicht weg.

Eigentlich hatten die Kinder vielleicht antworten wollen:

- Mia? mei, wie jeds Jahr, allaweil nach Italien.
- In Bayrischen Wald, da wo ma schomal warn.
- Nirgends, mia ham koa Geld, sagt da Papa.

Wurde hier gegen die Satzkonstanz verstoßen, stört in dem nachfolgenden Beispiel mehr der Verstoß gegen die sachliche Notwendigkeit. Bei einer Übung zum Erstlesen soll das schnelle Erkennen und richtige Benennen der gelernten Buchstaben geübt werden. Nacheinander werden Pappschilder mit den Buchstaben hochgehoben. Die Kinder dürfen nun nicht rufen, was sie sehen, sondern sie produzieren "Sätze": das ist ein kleines Schreibschrift-'a'.

Wir kennen unter den Reduktionen grammatische Ellipsen, die aus vollständig zugrundeliegenden Strukturen abgeleitet werden, die also bei Kenntnis des sprachlichen Kontextes oder der Redesituation rekonstruiert werden können.

Der Lehrer fragt: "Wann hast du denn gestern deine Hausaufgaben gemacht?"

Betrachten wir die möglichen Kinderantworten:

- glei nach der Schul
- a ja, scho sehr spät
- am Nachmittag

Die vorgegebene Satzstruktur 'habe ich meine Hausaufgabe gemacht' wird eingespart.

Grammatische Ellipsen sind auch schriftsprachlich möglich und tilgen syntaktisch eigentlich notwendige Elemente, was ROSS (1970) als "Gapping" bezeichnet. Wiederholtes Auftreten eines Verbs wird als Lücke transformiert. "Hans schwärmt für blonde Frauen, Karl mehr für brünette".

In Fibeln lassen sich nur wenige Ellipsen finden, auch fällt in den Anfangstexten besonders auf, daß "doppelte" Verben nicht als Lücke transformiert werden (Beispiel 1):

- | | |
|--|---|
| 1. Rudi und Heidi spielen.
Rudi spielt mit einem roten Auto.
Heidi spielt mit einem bunten Ball. | (Fibeltext BUNTE LESEWELT,
S. 28)
Sätze des Leselehrgangs |
| 2. Rudi und Heidi spielen.
der Rudi mit einem roten Auto
die Heidi mit einem bunten Ball | (Sprechsprachlich geänder-
ter Fibeltext mit Ellipse)
Satzkonstanz |
| 3. Wer knackt die Nuß?
Nicht der Fritz, nicht der Franz.
Wer kriegt sie entzwei?
Der Nußknacker kann's. | (Fibeltext BUNTE LESEWELT,
S. 49, Ellipse)
Sätze aus einem Zusatz-
gedicht |

Aber auch Verschränkung von Text und Situation kann zu Reduktionen führen, ohne daß die Struktur eines Satzes vorher lautsprachlich vorgegeben war. Dies kann bei Abhören von Tonbändern zweck Transkription nachträglich zu Mißverständnissen führen, da die Verschränkung nicht

aufgelöst werden kann, wo situative Elemente konstitutiv für die Kommunikation waren (vgl. LEWANDOWSKY 1982, III, S. 94).

In der gesprochenen Sprache tauchen also Referenzen zu situativen Elementen der bestehenden oder einer vergangenen gemeinsamen Kommunikationssituation auf.

"Eine Bezeichnung kann weggelassen werden, wenn sie durch das zu Bezeichnende in der Situation selbst vertreten ist. Die Kommunikation wird dadurch nicht gestört, aber die gesprochene Sequenz 'unvollständig', wenn man die Grammatikmaßstäbe der Schriftsprache anlegt" (BAUSCH 1975, S. 93f).

Situative Ellipsen sind also Reduktionen ohne direkte Textvorgabe.

Der Lehrer sieht, wie ein Kind den anderen die Augen verbindet. Als es auf ihn zukommt, sagt er: "Mir bitte nicht!"

Die Situation suggeriert das Sprachmuster 'das Kind verbindet gleich mir die Augen', reduziert wird auf diese Sprachvorgabe verzichtet, da die gemeinsame Situation es überflüssig macht, zu sagen: "Bitte, verbinde mir die Augen nicht!"

Die verbale Planung in Gesprächen, also auch in Unterrichtssituationen, ist ökonomisch ausgerichtet und verwendet einerseits Redestützen des Partners (gramm. Strukturen, Wortschatz), andererseits die des Makrokontextes (gemeinsame Erfahrungen, Kenntnisse, Anwesendes), um die Äußerung zu kürzen, die Kommunikation zu beschleunigen. Die alte Forderung 'sprich im ganzen Satz' ist also aus sprachpädagogischer Sicht neu zu überdenken, abzuschwächen, zu relativieren und zu differenzieren, wie es auch LEWANDOWSKY (1982, III, vgl. S. 22) vorschlägt.

Er sieht in der starr gehandhabten Schulregel, stets in ganzen Sätzen zu antworten, für den kleinen Sprecher große Probleme, stellt dies doch eine tiefgreifende Irritation der verbalen Planung dar.

Das natürliche Planungskonzept, das ganz der sachlichen Aussage verpflichtet ist, wird durch den Kampf um die angeblich richtige Sprachform umgeworfen, wodurch es so scheint, als sei auch das Sachwissen nicht vorhanden.

Diese Irritation in der verbalen Planung (bis hin zu einer allgemeinen Verunsicherung) soll an einem Unterrichtsprotokoll aufgezeigt werden¹¹⁾.

11) Anmerkung zur Transkription:

Texte aus Protokollen oder Beobachtungen, die der Verdeutlichung syntaktischer, lexikalischer oder pragmatischer Verschiedenheiten und Abweichungen dienen sollen, wurden in einer Wiedergabeform dargestellt, die man mit dem Ausdruck "literarische Umschrift" bezeichnet (vgl. EHLICH 1980, S. 23). Hier dient das Transkript dazu, gesprochene Sprache lesbar zu machen. "Das bedeutet: die Laute werden nicht in die Standardorthographie umgesetzt, sondern die üblichen deutschen Schriftzeichen werden verwendet, um den tatsächlichen Höreindruck wiederzugeben" (a.a.O., S. 23).

Nur da, wo es im Sinne der Phonotaktik um Aussprachebesonderheiten oder Flexionsmerkmale geht, wurde eine phonetische Umschrift gewählt.

Dialoggespräche mit einander überschneidenden Satzanfängen werden in "Partiturschreibweise" durch eine "Simultanklammer" gekennzeichnet (EHLICH 1980, S. 24).

L: Wer weiß denn noch was von den sieben Geißlein? - Nein, wir wollen nicht die ganze Geschichte erzählen, aber, wer weiß denn noch, wo sich das kleinste Geißlein versteckt hat?

[SS: Ja, i, mei Fräulein, ich weiß, in da oh
L: ja, Karin, bitte

[SK: In da U das kleinste? ja, in
L: das kleinste ja, das kleinste Geißlein

[SK: da in da Uhr
L: Ja, wo hats sich denn versteckt? das kleinste Geißlein

[SK: kleinste Geißlein hat sich in
L: hat sich in Kind, wo hats sich

[SK: ja, doch in da
L: versteckt? Herrje, mach doch einen Satz!

[SP: des hat sich bei die Uhr rein versteckt
L: Peter sags du! ahhh! also nein!

L: Jetzt sagen wir alle: das|klein|ste| Geiß|lein| hat| sich|
in| der| Uhr| ver|steckt und klatschen richtig dazu! Los

SS: Daas kleinstee Geiß-lein haat siich in deer Uhr veer-steeckt

Zu kontextabhängigen Reduktionen kommt es, wenn Proformen verwendet werden, wie sie auch schriftsprachlich bei Pronomen regelhaft sind. In gesprochener Sprache haben wir die Möglichkeit, auf Tatsachen des situativen Kontextes zu verweisen, ohne daß wir sie zuvor angesprochen oder beschrieben haben. Die kürzeste Proform für eine ganze Situation können wir in der Partikel 'da' sehen:

Die Kinder haben Schubladen ausgeräumt und zahllose alte Fotos und Briefe fliegen zwischen Silberlöffeln im ganzen Zimmer herum. Der kleinste Bub beginnt gerade, die Bilder mit Filzstift zu bemalen. Wenn nun die Mutter hereinkommt und entsetzt ausruft: "Dafür

gibts was!", so wissen die kleinen Obeltäter Bescheid, ohne daß die Kinderzimmerszene verbalisiert sein muß.

Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache muß angemerkt werden, daß der bestimmte Artikel (gegenüber dem unbestimmten) immer erst steht, wenn auf ein Vorwissen zurückgegriffen werden kann. WEINRICH (1976) verweist hier auf die uns bekannten Märchenanfänge:

- Es war einmal in einem großen Land ein böser alter König, der hatte eine sehr schöne Tochter, die er in einem Turm einsperrte. Der Turm war dunkel und kalt und der König ließ ihn nie aus den Augen. Die Prinzessin hatte noch niemand in dem Land gesehen.

Erst bei der zweiten Erwähnung begegnen uns König, Tochter und Turm mit dem bestimmten Artikel. Dieser verweist stets im Sinne einer Thema-Rhema-Abfolge auf bereits Bekanntes, Erwähntes, der unbestimmte Artikel setzt Uninformiertheit voraus (vgl. WEINRICH 1976, S. 197).

Daher ist es falsch, Kindern Bilder vorzulegen, auf denen ein Hund, eine Katze oder ein Vogel abgebildet ist, und dann als Benennungsübung zu verlangen: "Der Hund, die Katze, der Vogel". Erst, wenn wir gesagt haben, "Das ist ein Hund (besser: ein Pudel)", können wir weiter erzählen: "Der Hund ist schwarz".

Haben wir zwei Hunde, können wir den Artikel 'der' im Sinne von 'dieser' benutzen: "Der Hund ist schwarz und der ist weiß".

Syntaktische Besonderheiten und Freiheiten der gesprochenen Sprache sehen wir in kontextbedingten Umstellungen und Extrapositionen. Diese werden im Sinne der Partner- und Hörerbezogenheit des Sprechens eingesetzt, um auf Dinge aufmerksam zu machen, etwas zu wiederholen oder zu betonen und somit das Hörverstehen zu erleichtern (siehe in dieser Arbeit 6.4.2). Darunter fallen Prolepse und Nachstellung beliebiger Satzteile, deren Platz im Satz durch ein Demonstrativpronomen oder eine andere Proform eingenommen wird.

Wird ein gerade ablaufender Vorgang kommentiert, kann sich die Satzstellung dahingehend anpassen, daß die Objekte oder Adverbialangaben postprädikativ simultan zum Erscheinen gesetzt werden. Diese Form der Extraposition bezeichnet SCHROEDER (1971) als Ausklammerung: ein Satzelement wird (ohne Repräsentation durch eine Proform im Satz) vor-
enthalten, bzw. herausgenommen und an das Satzende gestellt. SCHROEDER hat in diesem Zusammenhang besonders Reportersprache untersucht, wo er bei Bundestagsdebatten und Fußballübertragungen diese durch situativ bedingte Informationsverzögerung nötigen Ausklammerungen besonders häufig fand.

- Es tritt ans Rednerpult Herbert Wehner (S. 92)

Der ausgeklammerte Satzteil wird nachgeliefert, sei es, daß man die Information noch nicht hatte, oder daß man diese Tatsache besonders betonen will, wie im folgenden Beispiel:

- Ich hab mich so gefreut auf euch (S. 93)

Bei dieser Ausklammerung müssen jedoch Satzelemente, die eine semantische Einheit bilden, zusammenbleiben.

- Emma hat im Keller Kartoffeln geschält.
- Emma hat Kartoffeln geschält im Keller.
- *Emma hat im Keller geschält Kartoffeln. (S. 94).

2.2.4 Psychologische und soziostrukturelle Diglossie: Situierungskompetenz

Formal-funktionelles Charakteristikum gesprochener Sprache ist - im Sinne einer Situierungskompetenz - der dem Sprecher mögliche Wechsel der "Register"; der Sprachgebrauch wird dem jeweiligen Situationstyp

in Aussprache, Satzbau und Wortwahl angepaßt.

So geben etwa 71 % der bayerischen Bevölkerung an, den heimischen Dialekt zu beherrschen, von diesen aber setzen ihre Mundart nur 51 % auch am Arbeitsplatz ein (Zahlen von ALLENSBACH 1966); das heißt, daß es die Hälfte der Dialektsprecher für angebracht hält, das "Register" zu wechseln (vgl. ZEHENTER 1985, S. 20).

Diesen Sprechern gelingt "style-switching" (SEYMOUR/SEYMOUR 1977, S. 251), eine pragmalinguistisch hochstehende Leistung. Verschiedene Varianten der Sprachverwendung stehen also nebeneinander, werden von ein und demselben Sprecher in verschiedenen Situationen verwendet. KUFNER (1969) berichtet in diesem Zusammenhang, bei der Betrachtung der Münchner Stadtmundart, von dem Phänomen, daß Eltern ihre Kinder gegenüber Autoritätspersonen häufig auffordern, doch "gescheit" zu reden, was so viel wie 'hochdeutsch' heißen soll. Für diesen Fall, wo Mundart und Hochsprache nebeneinander auftreten, glaubt KUFNER von einer "Diglossie" schreiben zu dürfen (1969, S. 4).

"Das Kind wird fortwährend ermahnt, sich der Hochsprache zu bedienen, aber ehe es in die Schule kommt, fehlt ihm fast immer die Gelegenheit, diese Sprache zu lernen, denn die mahnenden Eltern sprechen durchwegs die Mundart, wenn sie sich an das Kind wenden" (KUFNER 1969, S. 6; vgl. auch HASSELBERG 1978, S. 257, AMMON 1973b, S. 109).

Die Allensbacher Zahlen illustrieren diesen Sachverhalt (in: ZEHENTER, 1985): 78 % derjenigen Bevölkerungsschicht, die den Dialekt beherrscht, verwenden ihn in der Familie - die Kinder wachsen mit der Primärsprache "Dialekt" auf.

Im Freundeskreis, wo man mit Partnern rechnen muß, die den Dialekt nicht beherrschen, sprechen nur 65 % der Mundartsprecher ihren vertrauten Dialekt bzw. bemühen sich um eine der Hochsprache nahestehende Variante der Umgangssprache.

Es beherrschen den DIALEKT	davon verwenden Bairisch		
Anteil an der Gesamtbevölkerung	in der Familie	am Arbeits- platz	im Freundes- kreis
71 %	78 %	51 %	65 %

Tabelle 6: Dialektverwendung in verschiedenen sozialen Räumen
(Zahlen von ALLENSBACH 1966, aus: ZEHENTER, 1985)

"Style-switching" erfolgt in den Familien aber nicht nur im Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache, sondern auch nach den stilistischen Kriterien (vgl. Wörterbücher zur Markierung schriftsprachlicher, umgangssprachlicher, familiärer, salopper und vulgärer Stilschicht).¹²⁾ Der Sprecher kann sich sprachlich aus seiner Schichtzugehörigkeit lösen, aber auch den Soziolekt von Dialogpartnern annehmen.

Die Sprachschichtrepräsentation entwickelt sich erst voll in der späten Kindheit, erst dann lernt das Kind die Unterschiede der Sprache auf verschieden hohem Sprachschichtniveau zu bemerken und innerhalb der Skalierungsdimension zwischen intim/vulgär bis zu gewählt/formell seine Sprachmittel zu wählen (vgl. dazu HERRMANN 1978, S. 209-219). Jedoch erste Erfahrungen mit "schlechten" Wörtern, verbotenen Anreden und Namen und Tabus macht es bereits im Kindergarten.

12) Daher unterscheidet AMMON (1973b, vgl. S. 109f) zwischen "psychologischer Diglossie" (diglossale Sozialisierung im Elternhaus) und einer "soziostrukturellen Diglossie" (Differenzierung von Sprachstilen in der Sozialstruktur, vertikal wie horizontal).

2.2.5 Partikelfrequenz: formal-funktionales Kriterium gesprochener Sprache

Zu den Kriterien der gesprochenen Sprache gehört zweifelsohne ihr Partikelreichtum, durch den sie sich von geschriebener Sprache deutlich unterscheidet. Diese hohe Partikelfrequenz ist als syntaktisches Mittel bedeutungstiftend; Partikeln sind Träger von Illokutionen und damit ein Musterbeispiel für eine funktionale Form. Sie repräsentieren Sprachmöglichkeiten, die in der "Grammatik gebucht" sind, ist doch in jeder Partikel ein "Ausdruckswert" vorhanden, der ausfindig gemacht werden kann (vgl. BICHEL 1973, S. 322).

2.2.5.1 Partnerbezogenheit: Abtönungspartikeln als illokutive Indikatoren

Abtönungspartikeln sind Zusatzsignale und geradezu ein typisches Merkmal der deutschen Umgangssprache; sie sind als illokutive Indikatoren in mündlicher Kommunikation unerläßlich und stellen für jeden ausländischen Sprachlerner ein unüberwindbares Hindernis dar. Sie sind lexikalisch schwer erfaßbar, von Nuancen der Verwendung hängt oft die ganze Bedeutung der Aussage ab. Als differenziertes Sprachmittel in der Interaktion gehören sie mit in ein Konzept therapeutischer Sprachdidaktik.

Für die Unterrichtssprache, die ja gesprochene Sprache ist, sollte sich also kaum die Frage stellen, ob im Interesse von falsch verstandener Einfachheit oder im Sinne französischer "clarté" (siehe WEYDT 1969) Kindern nur Sätze mit den allernotwendigsten Satzteilen angeboten werden sollen. Die Partnerbezogenheit mündlicher Kommunikation kommt in den Partikeln zum Ausdruck; sie zeigen an, wie der Satzinhalt aufzufassen ist, bezeichnen also die "Haltung des Sprechers zum Gesagten" (WEYDT 1969, S. 44).

Der Lehrer sagt: "Du bist fleißig." Der Satzinhalt ist klar, wird

aber präzisiert, wenn der Lehrer ihn abtönt. Beide, Sprecher und Hörer, kennen den logischen, psychologischen oder auch situativen Kontext (Präsuppositionen), der mit der Partikel noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden. So kann die Lehreräußerung verschiedene Abtönungen erfahren:

- Du bist aber fleißig.
- Du bist eben fleißig.
- Du bist doch fleißig.
- Du bist eigentlich fleißig.

Sogar wir, als Leser dieser abgetönten Aussagen, können den Kontext rekonstruieren und jeweils einen Nachsatz denken, der schriftsprachlich die Funktion der Partikel übernehmen könnte.

- ..., das hätte ich gar nicht gedacht!
- ..., und das zählt sich aus, wie man ja sieht!
- ..., und da wirst du es auch schaffen.
- ..., da müßtest du es besser gemacht haben.

2.2.5.2 Die Funktion der deutschen Partikeln

Die wegen ihrer Redundanz von Puristen als überflüssig oder als Flickwörter gescholtenen Partikeln haben freilich keine syntaktische Funktion; pragmatisch und semantisch aber leisten sie in gesprochener Sprache das, was in der Schriftsprache das Nachlesen (also der gesamte verbale Kontext) leisten muß.

Es zeigte sich, daß diese Zusatzinformation der Umgangssprache in allen Schichten von Sprechern durch häufigen Partikelgebrauch gesetzt wird (vgl. WEYDT, 1969/1983), also auf allen Stilebenen. So wäre es eine Verfälschung, würden wir Schulkinder in einer synthetischen Welt

"klarer" Sätze großziehen, die ihnen in der verbalen Realität selten begegnen.

Welchen Unterschied es macht, ob Partikeln gesetzt werden oder nicht, läßt sich an einer einfachen Zeichnung demonstrieren, die die Funktion der Partikeln als Abtönung verdeutlichen kann.

Im Sinne der "clarté" genügen eigentlich ein paar Striche, um zu signalisieren, 'das ist ein Haus', aber, indem ich genauer werde, Details hinzufüge, ändert sich zwar nichts an meiner Aussage, aber sie ist präziser geworden (vgl. BALLY ²1944).



Abb. 7: (vgl. WEYDT, 1969, S. 119)

Die Funktion der Abtönungspartikeln liegt also in einer Präzisierung der Aussage im Sinne des Sprechers, um dem Hörer etwas zu signalisieren und eine eigene Interpretation gleich hinzuzugeben.

Zusammen mit prosodischen Elementen läßt sich so eine ganze Skala von Abtönungen ausdrücken, die, ausgehend von der neutralen, nicht abgetönten Aussage, sowohl pejorativ, wie meliorativ Präzisierung erlaubt, die wir als die Hauptrichtung bezeichnen können.

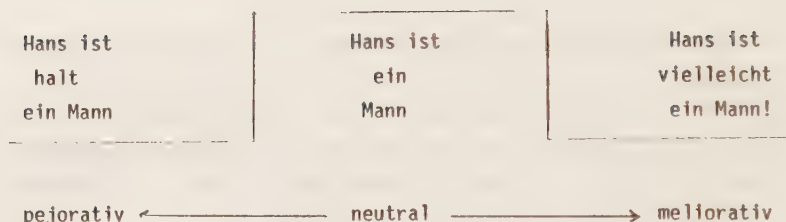


Abb. 8: Funktion von Abtönungspartikeln auf einer Skala der Wertungen

RAMGE (1978) bestätigt die kommunikative Funktion von Partikeln in seinen Untersuchungen zu den dialektgerichteten Äußerungen von Lehrern. So konstatiert er dabei eine erhöhte Partikelfrequenz gegenüber der normalen Unterrichtssprache. Als kommunikative, partnerbezogene Sprechweise setzt dialektgerichtetes Sprechen auffällig stark also Partikeln ein, weswegen RAMGE diese auch explizit als "kommunikative Partikeln" bezeichnet (1978, S. 204).

2.2.5.3 Partikelfrequenz in Erstlesewerken

Im Zusammenhang mit der hohen Partikelfrequenz natürlicher Sprechsprache war es interessant, Sprachangebote für Kinder auf das Vorhandensein von Abtönungen hin zu untersuchen. Hier boten sich die Fabeln für das Erstlesen an, deren jeweils hundert erste Seiten ausgezählt wurden. Es galt jedoch zu unterscheiden, ob eine Partikel wirklich zur Abtönung oder oftmals in ihrer eigentlichen Funktion als Adverb eingesetzt wurde (z.B. Der Max ist schon ein toller Kerl! Der Max ist schon um 5 Uhr gekommen).

In der Begegnung mit der Schriftsprache, die der Leseanfänger noch nicht beherrscht, müssen wir meist sehr lange auf die erste Abtönungspartikel warten (einmal 40 Seiten), auch ist die Vielfalt nicht sehr

groß, wobei 'da' zwar mitgezählt wurde, obwohl es nicht ganz eindeutig zuzuordnen ist, da es als Deiktikon, Ortsbestimmung oder Proform für Situationen stehen kann (wodurch temporales/lokales Anknüpfen ermöglicht wird); 'da' als Konjunktion ist nicht mitgezählt.

Satzstellung, Kontext und manchmal auch Betonungsakzente liefern uns Hinweise, ob es sich um eine Abtönung handelt, oder ob die Partikel in ihrer eigentlichen Funktion als Konjunktion oder Adverb vorkommt.

(Du bist faul) <u>aber</u> Uli ist fleißig Uli <u>aber</u> war fleißig <u>aber</u> Verstand hättest du	Konjunktion
Der Uli ist <u>aber</u> fleißig!	Abtönung
Da ist er ja <u>schon</u> !	Adverb (temporal)
Das ist <u>schon</u> blöd!	Abtönung

Lassen wir 'da' außer acht, so erhalten wir zwischen sechs und 41 Partikelsetzungen auf den ersten hundert Seiten. Wenn wir Partikelhäufigkeit als Kriterium für gesprochene Sprache, für natürlichen, kindgemäßen, an der Umgangssprache orientierten Sprachgebrauch nehmen, können wir sagen, daß die HABAKUK-Fibel dem natürlichen Sprachgebrauch am nächsten ist.

LESEWERK (S.1-100)	PARTIKELSETZUNG				
	Gesamtzahl ohne 'da'	1.Par- tikel	1.Abtö- nung	Anzahl verschie- dener Parti- keln	häufigste
HABAKUK (1978)	43 (41)	S.22 (da)	S.28 denn	18	doch 11 ja 7 denn 6
BUNTE LESE- WELT (1972)	16 (16)	S.43 (so)	S.71 bloß	10	so 4 ja 3
PEPE (1979)	32 (30)	S.32 (so)	S.36 denn	15	doch 8 aber 4 nur 4
FIBELKINDER (1980)	22 (13)	S.18 (so)	S.36 denn	11	da 9 wohl 2 ja 2
RADIGK-SYSTEM (1973)	15 (6)			6	da 9 aber 2 ja 2

Tabelle 7: Partikelfrequenz in Erstlesewerken

Folgende Partikeln erscheinen in den ausgewählten Fibeln in mehr oder weniger abtönender Funktion:

denn, da, wohl, doch, dafür, aber, nur, auch, auch
immer, schon, gerade, immer, immer noch, ja, be-

stimmt, sogar, nämlich, eigentlich, natürlich, überhaupt, nun einmal, mal, auch schon, gleich, eben, nun, so bloß, nur so.

Wir sehen, daß 'doch' die höchste Frequenz hat.

Wenn wir den Fibeltext mit in unsere Bemühungen um schulischen Spracherwerb einbeziehen wollen, wenn er Auszüge aus den Begleiterzählungen bringt, dann sollten wir situationsadäquat Abtönungspartikeln setzen. Eigenfibel als Ergänzung zu Verlagsfibeln und Arbeitsblätter können dieses Manko der gängigen Schulbücher ausgleichen und besonders Dialogszenen nahe an der verbalen Realität planen, wie wir sie in Erzählungen mit hohem Direktheitsgrad einführen (siehe unter 6.2).

2.3 Primärsprache "Dialekt": die kommunikative Funktion dialektgerichteten Sprechens in der Schulsprache

Wenn der Erwerb einer Fremdsprache jeweils vor dem Hintergrund der Muttersprache erfolgt, so kann man analog sagen, daß der Erwerb der "Zielsprache" im Deutschunterricht oder in sprachtherapeutischen Bemühungen vor dem Hintergrund der eigentlichen "Primärsprache" stattfindet (vgl. SCHNEIDER 1978).¹³⁾

"Hintergrund" besagt zweierlei, einmal, daß das dem Kinde vorläufig einzig zugängliche Medium zunächst die in Interaktion mit seiner häuslichen Umwelt erworbene Primärsprache darstellt, andererseits, daß von der Kompetenz in dieser eigentlichen Primärsprache nicht abgesehen werden kann.

13) Die eigentliche Primärsprache des Kindes als eine von der Einheitssprache abweichende Sprachform wird in der Dialektologie auch als "Grundsprache" (MUMM 1978, S. 146) oder als "Ausgangssprache" (HASSELBERG 1978, S. 154) bezeichnet.

2.3.1 Dialekt und Sprachunterricht

Für die Begegnung des Kindes mit der schulischen Zielsprache müssen wir als pädagogisches Prinzip jeglicher Spracharbeit die Forderung aufstellen, die individuelle Eigenart des Sprachverhaltens und -handelns, die sprachliche Eigenwelt und Sprachheimat jedes Kindes zunächst ganz selbstverständlich anzuerkennen (ESSEN 1978, S. 123), auch wenn diese Primärsprache nicht ganz der Standardnorm entspricht. Das soll aber nicht bedeuten, daß die gesellschaftliche Notwendigkeit, für alle Schüler die Standardsprache verfügbar zu machen, ignoriert werden solle oder könne. Auch ESSEN sieht darin die Voraussetzung, daß das Kind an beliebigen Situationen und Handlungsbereichen des privaten und öffentlichen Lebens teilnehmen kann (S. 124). Das individuelle Sprachverhalten soll also übergeführt werden in einen allgemein verständlichen und auch variablen Kode.

"Für ein Individuum ermöglicht die Aneignung des gemeinsamen Codes einen hohen Grad der Daseinsbewältigung, Orientierung und Anpassung in einer sozialen Umwelt, zu deren Merkmalen die Versprachlichung gehört" (KOTTEN-SEDERQVIST 1982, S. 172).

Die Vermittlung dieses gemeinsamen, aber doch variablen Kodes als der Einheitssprache darf jedoch keine Abwertung der primären Kindersprache bedeuten, sei diese ein Dialekt, ein Soziolekt oder gar pathologische Sprache (vgl. SCHÖWER 1979, S. 121).

Wer es, wie jeder Sprachlehrer oder -therapeut, mit der Sprache der Schüler zu tun hat, hat es in besonderer Weise mit diesem selbst zu tun (MUMM 1978, S. 117). Jeder Eingriff in dessen "Sprachorganismus" ist ein Eingriff in seine Persönlichkeit, die eben durch seine sprachliche Identität mitbestimmt wird (a.a.O., S. 120). Die Annahme beeinträchtigender Entfremdung von dieser sozialen und sprachlichen Identität bei erzwungenem Erwerb anderer Sprachinhalte geht bereits auf die sozialpsychologischen Theorien von MEAD (1934) zurück (vgl. MUMM 1978).

Bei restriktivem Sprachunterricht, wozu wir auch bestimmte therapeutische Maßnahmen rechnen, müssen die Kinder auf einen Teil ihres primären Sprachbesitzes verzichten, weshalb sie am Unterricht nicht mehr aktiv teilnehmen, also sämtliche verbale Aktivität einschränken. Vorhandene sprachliche Defizite werden immer größer und Störungen der kindlichen Persönlichkeit wahrscheinlich (vgl. HASSELBERG 1982, S. 119).

Besonders Kinder, deren Primärsprache eine Mundart ist, deren Sach- und Sprachkompetenz mit den verfügbaren Mitteln ihrer individuellen Sprachwirklichkeit ja ausreichend entwickelt ist, können hierdurch in eine echte Identitätskrise geraten, wenn ihnen plötzlich die "Sprachheimat" entzogen wird. Sprachformen, die bisher die Kommunikation gut trugen, werden mit einem Tabu belegt, sollen mit "Gewalt" ausgetrieben werden.

Damit bleibt für den Gebrauch ein kleines lückenhaftes Arsenal, das sich zusammensetzt aus den tolerierten Sprachformen und aus Sprachstücken, die zufällig in Dialekt und Einheitssprache identisch sind. Beträchtliche Teile des ohnehin restringierten Repertoires von Unterschichtkindern sind also nicht anwendbar, was ein doppeltes Handicap darstellt (vgl. AMMON 1973a, S. 148).

Das kann man nicht wollen, "ohne den Graben zwischen Kind und Schule, der aufgrund der sprachlichen Differenz vorhanden ist, noch zusätzlich zu vertiefen" (HASSELBERG 1982, S. 122). Der Unterricht und gelenkte Spracherwerb der "Zweitsprache Standarddeutsch" muß also methodisch ermöglichen, metasprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, beide Sprachen auseinanderzuhalten.

ESSEN (1978) verweist hier auf eine "Methodik der Register", die es anzuwenden gilt, was aber voraussetzt, daß Lehrer und Pathologen es akzeptieren, daß auch die Primärsprache des Kindes, sei sie dialektal oder soziolektal geprägt, eine korrekte Form kommunikativen Ver-

- haltens darstellt.¹⁴⁾

Erst im Umgang mit der ihm nur unzureichend vertrauten Hochsprache als Einheitssprache der Schule erreichen die betroffenen Kinder einen Grad von "Restringiertheit", der sie einem nicht entsprechend ausgebildeten, in einer Mundart nicht kompetenten Lehrer als sprachlich arg retardiert erscheinen läßt (HASSELBERG 1978, S. 254).

Daher können wir davon ausgehen, daß ohne die Berücksichtigung der Grundsprache, das heißt ohne die Einbeziehung bestehender Differenzen und Interferenzen, kein vernünftiges Urteil über die tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten der Dialektsprecher zu fällen ist. Mögliche, während des Prozesses des Erwerbs der Hochsprache auftretende Behinderungen und Normverletzungen lassen diese Kinder im Unterricht auffällig werden. Abweichende Sprache wird allzu rasch als Sprachbehinderung klassifiziert, wenn hochsprachlich gestellte Diagnosen "Umsetzungsspannen" in allen grammatikalisch-lexikalischen Bereichen attestieren und den Eindruck von Defiziten erwecken, die aber letztlich nur Ausdruck vorhandener Differenzen sind (vgl. HASSELBERG 1982, S. 123).

So lautete die Diagnose eines betroffenen Kindes bei Einweisung in die Sprachbehindertenschule ungefähr folgendermaßen:

Schwere Sprachentwicklungsverzögerung, Einwortsatz, Infinitivsprache, mangelnde Merkfähigkeit für sprachliche Inhalte, Sprachverständnisschwierigkeiten, multiples Stammelnen.

An einem der ersten Schultage äußerte diesselbe Kind in der Pause auf dem Schulhof gegenüber der Lehrerin einen Satz, den ich auch in dieser Arbeit wieder zitieren möchte, um zu zeigen, wie weit unter den eigentlichen sprachlichen Möglichkeiten ein Kind aus dialektalem Primärsprachmilieu bleibt, wenn die erwähnten Differenzen und Interferenzen bei der Sprachbeurteilung unberücksichtigt bleiben:

"Mei schad, etz werds nachad scho glei wieda gongt ham!"

(Mei, schade, jetzt wird es dann schon gleich wieder gegongt haben!)

14) Vgl. SEYMOUR 1977, S. 247 - "the need for speech pathologists

Wir sehen also, daß sich die Beobachtungen, die am Black-English gemacht wurden, teilweise auf deutsche Dialekte übertragen lassen. So erinnert das Beispiel oben stark an LABOVs Beschreibung des Verhaltens eines Negerkindes, das zunächst einsilbig und sprachlich retardiert erscheint; erst als der Erwachsene "style-switching" betreibt und eine symmetrische Kommunikation aufbaut, zeigt sich, daß dies Kind sehr wohl eine reiche Sprache besitzt, korrektes Sprachverhalten beherrscht und sogar mit Witz und Wortreichtum reagiert (siehe LABOV 1970).

Wir müssen uns fragen, warum diese Erkenntnisse, wie sie ARNOLD/ REED (1976) nochmals bestätigen, für dialektsprechende Kinder auf deutschen Diagnosebögen noch keinen Niederschlag gefunden haben. Nach wie vor sind Tests an der Standardgrammatik ausgerichtet und die nachfolgenden Therapieversuche orientieren sich an der nämlichen Papiersprache.

So wie das "Black English" keine korrupte Form des Englischen ist, wie SEYMOUR/SEYMOUR (1977) analog zu LABOV feststellen, so wenig stellen Dialekte und milieutypische Sprachformen pathologische Sprachvarianten des Deutschen dar (vgl. zur Sprachbarrierendiskussion auch: SCHOWER 1979; BADURA 1973). Als in sich geschlossener Sprachorganismus bietet der Dialekt ein vollwertiges Sprachsystem, in dem es nichts gibt, "was ein Kind hindern könnte, universale Bedeutungen zu internalisieren und zu gebrauchen" (BERNSTEIN 1970, S. 19) und volle kommunikative Kompetenz im vertrauten Lebensraum zu erlangen.

Daher empfehlen dialektbewußte Didaktiker, zunächst einmal das dialektale Repertoire der Schüler auszubauen, zumal viele der Kinder

Fortsetzung Fußnote 14):

to accept black English vernacular as a correct form of communicative behaviour."

aus der Unterschicht kommen¹⁵⁾, wo wir davon ausgehen müssen, daß ihre mundartliche Primärsprache noch nicht ganz ausdifferenziert ist. Man nimmt nun an, daß danach die Umsetzung eines elaborierten Dialektrepertoires in die Einheitssprache leichter gelingen wird - immer unter der Voraussetzung, daß der Lehrer den Dialekt beherrscht und dessen Regeln kennt (vgl. AMMON 1973a, S. 160).

Erste Voraussetzung ist, die emotionale Bindung der Kinder an ihre "Mutter"-Sprache zu akzeptieren (siehe AMMON 1973a, S. 160), trägt doch auch der Dialekt Merkmale der Familiarität und Intimität. Dazu kommen Aspekte der Regionalität, wodurch in die Mundart "die positiven Werte der sozialen und lokalen Zusammengehörigkeit und Identität" eingebunden werden (RAMGE 1978a, S. 201; vgl. LÜFFLER 1974, S. 6).

Wurde lange Zeit jede Abweichung von der Standardsprache im Unterricht als Verletzung einer Konvention, einer erwarteten Norm verstanden, die negativ sanktioniert wurde (vgl. RAMGE 1978a, S. 199), so plädiert man für den Anfangsunterricht immer mehr dafür, daß der Lehrer dialektgerichtet spricht. Dialektgerichtete Lehrersprache hat nach RAMGE (1978a, S. 201) zweierlei Funktion; es erfolgt eine Solidarisierung im sprachlichen Symbol im oben erwähnten Sinne, und eine Emotionalisierung. Diese geforderte Lehrersprache ist keine rein dialektale Sprechweise, sondern eine sprachlich gemischte Äußerung auf der Skala Standard/Dialekt. Das erfordert vom Lehrer oder Therapeuten Sprachvariationsfähigkeit, um situationsangemessen und situationsdefinierend sprachlich handeln zu können (a.a.O., S. 197).

-
- 15) Diese Schichtenzuordnung kann durch Zahlen belegt werden, wie wir sie bei HASSELBERG (1978, S. 258) finden (Angaben in %):

Soziale Schicht	Dialekt	Hochsprache
Oberschicht	0,6	90,6
Mittelschicht	25,3	48,7
Unterschicht	71,0	36,6
(ohne Angabe)	3,1	4,2

Wenn wir "Dialektgerichtetheit" der Lehrersprache als einen Aspekt der Therapie-Immanenz betrachten, ist es vielleicht von einiger Bedeutung, sich auch über die "Dialektgerichtetheit" der Fibel- und Lehrwerkssprache Gedanken zu machen.

AMMON (1973a) verweist ganz eindringlich auf die Schwierigkeiten der Dialektsprecher beim Lesenlernen. Er beruft sich dabei auf LEVIN, GOODMAN und vor allem schwedische Untersuchungen (ÖSTERBERG), die zeigen, daß dialektgerichtetes Lesematerial beim Schriftspracherwerb die Schwierigkeiten weitgehend ausschalten könnte. Es müßte aufschlußreich sein, mit dialektgerichteten, sprechsprachorientierten Fibeln den Leselernprozeß sprachbehinderter Kinder zu begleiten, da die Hochsprache der standardisierten Lesewerke für diese Kinder eine leere Form darstellt und die Begegnung mit einer fremden Welt bedeutet (vgl. AMMON 1973a, S. 149).

Diese fremde Welt der Schule, die nun plötzlich verlangt, die bisherige Sprache des Verstehens durch eine "Sprache des Unverstandenen" (MUMM 1978, S. 121) zu ersetzen, entbehrt gerade kommunikativer Funktionen der Sprache, die dialektgerichtetes Sprechen einbringen kann. Unterrichtsbeobachtungen zeigten, daß besonders positive Funktionen der Lehrersprache (wie Einverständnis und Zuwendung, Abschwächung und Trost) bei dieser Sprechweise zum Tragen kommen. Auch methodische Funktionen (wie Veranschaulichung und Aktivierung) konnte RAMGE (1978a, S. 211ff) in den Klassen aufzeigen.

Die beobachteten Lehrer setzten also gerade für diese bestimmten Funktionen dialektal gefärbte Sprache ein, wo sie sonst mehr hochsprach- bzw. normorientiert der Konvention der Schulsprache folgten. Solidarisierung und Emotionalisierung im sprachlichen Symbol dient hier zur Verstärkung methodischer und erziehhlicher Intentionen.

Um als Lehrer gezielt dialektgerichtetes Sprechen einsetzen zu können und in der Beurteilung von Schülersprache sicherer zu werden, be-

darf es einiger grundlegender Kenntnisse. Die Zugehörigkeit zu einer anderen Mundart oder die Annahme, man spreche reines Hochdeutsch, darf kein Vorwand sein, die Regeln gesprochener Sprache mit den regionalen Varianten zu ignorieren.

	n =	%
Veranschaulichungsfunktion	26	12,3
Aktivierungsfunktion	35	16,5
Bagatellisierungsfunktion	19	9,0
Abschwächungsfunktion	39	18,4
Einverständnis- und Zuwendungsfunktion	54	25,5
Diskriminierungsfunktion (Schimpfen, Tadeln)	17	8,0
Verständnisfunktion	22	10,3
	212	100,0

Tabelle 8: Kommunikative Funktionen dialektgerichteten Sprechens in der Lehrersprache (nach RAMGE 1978a, S. 219).

2.3.2 Hochsprache als Fremdsprache: Interferenzen

Dialekt ist eine gesprächsnahe Sprachform, wohingegen die Einheitsprache eine schriftnahe Form ist. BICHEL (1973) demonstriert diesen Charakterzug an den Möglichkeiten zur Beurteilung. Über einen hochsprachlichen Text lautet die vernichtende Kritik: "So kann man doch nicht schreiben!", Mundartdichtung wird kritisiert: "So sagt doch kein Mensch!"

"Dialekt ist die Sprache ohne Schrift (vor der Schrift), Umgangssprache ist Sprache mit Schrift (nach der Schrift). Ein Dialekt ist abzuleiten und zu verstehen immer nur aus vorausgegangenen Dialekten, dagegen ist Umgangssprache abgeleitet nicht von einem Dialekt, sondern von der Schriftsprache, ausgesprochen mit einem dialektischen Lautsystem und dialektischer Intonation" (BECKER 1935, S. 22).

Der Sprecher übernimmt grammatikalisch/syntaktische und lautliche Eigenheiten in die schriftnahe Umgangssprache, die sich an der Hochsprache (Einheitssprache) orientiert.

Es gehört zwar zu den auffälligsten Merkmalen des Dialekts, daß Hauptsätze überwiegend nebeneinander gereiht stehen, diese parataktische Satzstruktur ist aber ebenso gut Kennzeichen gesprochener Sprache überhaupt (vgl. ZEHENTER 1985, S. 145).

Der typische bayerische Anakoluth der "Weil-Sätze" "passiert" selbst Norddeutschen nach kürzester Zeit in ihrer Sprechsprache. (Ich fahre nicht Ski, weil: ich habe mir erst das Bein gebrochen., vgl. ZEHENTER 1985, BAUER 1969, MERKLE 1984).

Kinder können der korrekten Nebensatzsyntax (weil ich mir erst das Bein gebrochen habe) nur in der Schriftsprache begegnen. Dies hat didaktisch/methodisch Konsequenzen für den Sprachunterricht: eine Kontrastierung der beiden Formen, also der Einsatz kognitiver Strategien, wird sich hier nicht vermeiden lassen (vgl. ZIMMERMANN 1977, S. 113). Der erzählende Lehrer aber braucht nicht zu erschrecken, wenn er selbst diesen "Fehler" macht.

"Mundartbedingte Schwierigkeiten mit der Flexion" (ZEHENTER 1977, S. 121) sind verursacht durch Interferenzen, wofür es fehlerträchtige Interferenzzonen gibt, wie wir sehen werden. Besonders der Sprecher, der den Dialekt um jeden Preis vermeiden will, ist fehleranfällig wegen seiner Neigung zur "Hyperkorrektur", die auch als "Hyperurbanismus" bezeichnet wird. Falsche Formen werden gesetzt, in der Meinung, die durchaus korrekte Form der Standardsprache sei dialekt-

gefärbt (siehe LÖFFLER 1980, S. 98).

Dialektismen werden als "Direktanzeigen" (vgl. LÖFFLER 1980, S. 97) in die Hochsprache eingesetzt, wo der Mundartsprecher auf die Schnelle lautliche, lexikalische, morphologische oder syntaktische Lücken hat. Auch umgekehrt finden wir hochsprachliche Textteile, meist mit Überlautung verbunden, als Direktanzeigen in Mundarttexten; wichtige Mitteilungen, Zitate oder ironische Bemerkungen werden auf diese Art und Weise markiert.

Gegenüber der echten Fremdsprachensituation kommt als Erschwernis hinzu, daß "durch die tiefenstrukturelle und sprachgeschichtlich bedingte Nähe von Dialekt und Einheitssprache die Überschneidungszonen sehr breit sind und für den unreflektierten Sprecher dauernd Anlaß bieten zu Übernahmen von einem Kode in den anderen" (a.a.O., S. 97).

Der restriktive, gelenkte Zielspracherwerb in den Schulen hat nicht selten zu einer Reduktion der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten dieser Kinder geführt. Aus Angst vor Fehltritten verstummten viele Mundartsprecher in hochsprachlicher Umgebung (vgl. a.a.O., S. 98).

In den Städten wird gern die übliche Verkehrssprache als "Dialekt" bezeichnet (siehe "Münchener Stadtmundart", KUFNER 1969), stellt aber doch nur ein "Mittelding zwischen dem bäuerlichen Dialekt des jeweiligen Umlandes und der süddeutschen Hochsprache" dar (ZEHENTER 1985, S. 20). Mit dieser Sprache müssen wir als Sprachlehrer und Therapeuten rechnen; sie weist mehr Abweichungen von der in der Schule als Lehr- und Lernziel gesetzten deutschen Hochsprache auf, als man annehmen möchte. Damit nimmt Schulsprache für unsere Schüler "strukturell zumindest in Teilbereichen den Status einer Fremdsprache" an (LÖFFLER 1980, S. 97). "Erst eine exakte Kontrastierung von dialektaler Primärsprache und hochsprachlicher Zielsprache kann die dialektbedingten Fehler kenntlich machen" und manches Kind vom "Makel" einer Sprachbehinderung befreien.

Wenn aller Sprachunterricht von der "Werkeltagssprache" der Kinder auszugehen hat, so kommen wir nicht umhin, den jeweils regionalen

Dialekt zu studieren, die Sprache der Kinder auf dessen Besonderheiten hin zu untersuchen und seine Regelmäßigkeit zu erkennen. Nur so vermeiden wir eine Pathologisierung korrekt erworbener Sprache.

Wird nun in der Schule das Standarddeutsch bevorzugt verwendet, so schwindet daneben die Kompetenz in der Primärsprache nicht; in der häuslichen Umwelt trägt sie immer noch die Kommunikation, obwohl ihr Gebrauch in der Schule gehemmt oder gar unterbunden wird. SEYMOUR/SEYMOUR (1977, S. 255) stellen daher die Forderung auf, Therapieziele so auszurichten, daß sie die Kompetenz beider Sprachen fördern (vgl. auch die flankierenden Maßnahmen zum Ausbau des Dialektrepertoires, wie sie FRANK vorschlägt, in: AMMON 1973a, S. 160).

Nur die intensive Auseinandersetzung mit der Dialekteigenart und der typischen Sprechweise einer Region oder der betreffenden Sozialschicht (zutreffend für die jeweilige Lerngruppe) wird eine Beurteilung der wirklichen Kompetenz eines jeden Schülers ermöglichen. Erst wenn wir feststellen, daß in Relation zu den anderen Sprechern an dieser dem Kinde eigenen Primärsprache ebenfalls starke Abweichungen in Form und Funktion zu bemerken sind, können wir von einer Sprachstörung ausgehen.

Dies muß ebenfalls für Kinder ausländischer Arbeitnehmer gelten, die vermehrt als Schüler in Sprachbehindertenklassen auftauchen, oder deren Sprachprobleme außerhalb des muttersprachlichen Unterrichts den Verdacht auf eine Sprachbehinderung aufkommen lassen.

Kenntnisse der wichtigsten Besonderheiten und damit Interferenzursachen sollte sich jeder Sprachlehrer und Therapeut in einer Kontrastierung von Primärsprache (Grundsprache oder Erstsprache) und Einheitssprache (Zweitsprache) aneignen.

2.3.3 Die Pathologisierung korrekt erworbener Sprache: Interferenzen Dialekt - Hochsprache als Ursache von Sprachauffälligkeiten

In Untersuchungen an protokollierten Äußerungen sprachbehinderter Kinder konnte gezeigt werden (KOLB 1985, unveröffentlichtes Manuskript), daß etliche der (in der Diagnose, die zur Einweisung in die Sprachbehindertenschule führte) festgestellten "Mängel" und Symptome ihre Wurzel in dialektalen Besonderheiten des Bairischen hatte. Unsicherheiten in der Fallsetzung Akkusativ - Dativ resultierten aus dem Nichtvorhandensein des Flexionsmorphems 'm' im Bairischen, wie an einem reichhaltigen Korpus mundartlicher Texte und in der Literatur deutlich wurde (vgl. BAUER 1969, MERKLE 1984, ZEHENTER 1977, 1985).

Im Dialekt korrekte Sprachformen sind demnach:

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| - <u>min</u> Radl | (mit dem <u>Fahrrad</u>) |
| - <u>bein</u> Wirt dreht | (beim <u>Wirt</u> drüben) |
| - <u>hintern</u> Haus | (hinterm <u>Haus</u>) |
| - <u>in</u> Kella drunt | (im <u>Keller</u> drunten) |

Es ist also von einiger Wichtigkeit, zu berücksichtigen, daß wir im Bairischen nur einen Objektfall haben, der durch das Flexionsmorphem 'n' repräsentiert ist.

Bairisch	Einheitssprache
	-m (Dativ)
-n	-n (Akkusativ)

(nach ZEHENTER 1978, S. 320)

In der vorliegenden Untersuchung, die hauptsächlich der Problematik "Sprache und Raum" galt, zeigte sich beispielsweise im Bereich von

Präpositionen und Adverbien zur Raumbestimmung eine Vorliebe für Neutralisierungen vieler Präpositionen mit 'bei' oder 'an', die aber durch Zusatz von Adverbien wieder rückgängig gemacht werden (z.B. bei der Tür eini, an Tisch drobn).

Durch eine Generalisierung dieser Regel entstanden Sprachformen, die in hochsprachliche Texte interferieren und von Therapeuten ohne Dialektkenntnis als pathologisch eingestuft wurden.

- Der Osterhas hat des bein Gartn draußd versteckt.
- Obn bein Schrank is de Schachtl gween.
- Des habi bein Tisch nauf.

Ein Vergleich mit dem bairischen Korpus zeigte, daß diese Neutralisierungen im Dialekt sehr häufig sind, die nachträgliche Aufhebung durch Doppelung geradezu als Charakteristikum des Bairischen gelten kann. Es werden nämlich auch die korrekten Präpositionen gerne durch stammgleiche oder sinnverwandte Adverbien gedoppelt, die dann, in Postposition stehend, deutlicher hervortreten. Dies kommt bei Dativrektion der Präposition (auf die Frage "wo?") im Standarddeutschen so gut wie nie vor (Beispiele a).

- | | | |
|----|-----------------------------|----------------------|
| a) | - d'Katz hockt am Baam drom | (auf - drauf/droben) |
| | - da Mo is in Haus drin | (in - drin) |
| b) | - treimas auf d'Alm auffi | (auf - hinauf) |
| | - gemma in Woid eini | (in - hinein) |

Bei der Strukturanalyse kindlicher Sprache (vgl. CLAHSSEN 1983) ist es wichtig, dialektal bedingte Text-Situationsverschränkungen zu erkennen, um unnötiges Pathologisieren zu verhindern (vgl. KOTTEN-SEDER-QVIST 1982, S. 178).

So wurde in einem Fall eine Aussage falsch interpretiert, in der Annahme, 'sein' mit Akkusativ (als Ortsangabe) müsse die pathologische

Form von 'sein' mit Dativ sein.

- Ich bin in Dachboden (Kind will sagen: Ich bin auf den
| Dachboden gegangen)
- Ich bin im Dachboden (Interpretation des Therapeuten:
Ich bin auf dem Dachboden)

Weitere Sätze nach derselben Konstruktion waren häufig zu beobachten.

- Der Opa is in die Stadt, min Auto is a eini.
- Mei großer Bruder is scho zur Bundeswehr.

Unvollständige Sätze der diagnostizierten Kinder hatten ihre Ursache also nicht nur in den durchaus regelhaften Reduktionen gesprochener Sprache, sondern auch in dialektalen Ellipsen.¹⁶⁾

// un mein Buda dann weg / un / woäß net wo hi /
i dannert / gell./ glei aussì / un umme / na wara dortn //

(und mein Bruder ist dann weggelaufen, und ich weiß
nicht, wo er hingerannt ist. Ich bin dann gleich hinausgegangen und hinüber, da war er.)

Die hochsprachliche "Übersetzung" zeigt, daß der Bub die Verben wegläßt und einmal auch das Personalpronomen 'ich'. Als typisch bayrische Sprachform kann jedoch der Einschub 'woäß net' oder 'woäß aa 'net' (ohne Pronomen) gelten.

16) Junge, 6;4, zeigt meist Infinitivsprache (Fehlen von Kopula und Modalverb), was zusammen mit dialektalen Regeln zu einem teilweisen Ausfall der gesamten Verbform bis auf die jeweiligen Präfixe führt. Zusätzlich zeigt der Junge aber korrekte Formen (na wara dort), die als Patterns erworben scheinen.

Bei Bewegungsverben kann in den zusammengesetzten Zeiten das Stammverb entfallen; die Aussage wird mit Kopula und Adverb allein gebildet.

- nacha bini hi (= hingegangen)
- und er nix wia aussì (= hinausgegangen)
- mia san auf Minka (nach München gefahren)

Auch Tätigkeiten, die mit einer Richtung verbunden sind, weisen diese Verkürzung auf.

- des hab i raus (= hinausgetan)
- wo hast'n des hin?
 Hastes nei? (= hingelegt, hineingelegt)
- mia ham ois aufi (= hinaufgetragen)

HANG (1973) konnte in Untersuchungen feststellen, daß diese "halbe Prädikatersparung" (S. 107) auch allgemein bei Bewegungsangaben in gesprochener Sprache häufig ist. Das Partizip der Perfektkonstruktion entfällt und es bleibt eine quasi präsentielle Form von 'sein' als Bewegungsangabe ("wir sind rüber", S. 95).

2.3.4 Interferenzgefährdete Bereiche: Schwierigkeiten im Primärsprachunterricht mundartsprechender Kinder (Bairisch)

ZEHENTER (1977, 1978, 1985) verdanken wir eine umfassende Darstellung der Dialektgrammatik in ihrer Abweichung vom Standarddeutsch. Zum Verständnis der Schwierigkeiten, die mundartsprechende Kinder bei der Begegnung mit der Standard-Schriftsprache haben, ist es hier doch angebracht, einige weitere Beispiele anzuführen; in interferenzgefährdeten Bereichen sind Umsetzungsprobleme zu erwarten.

Beginnen wir mit den Verben, ihrer Flexion und den Tempusformen.

Hier begegnen uns Flexionsabweichungen und Unregelmäßigkeiten. Ne-

ben der halben Prädikatseinsparung im Perfekt finden wir auch spezifische Partizipbildung (denken - denkt), verschiedene phonetische Lösungen der '-en'-Endungen und ganz regelhafte Reduzierungen des Partizippräfixes. Während diese Vorsilbe meist gekürzt erscheint (gseng, ghabt, gfundn), fällt sie vor den Verschlusslauten p,t,k/b,d,g (damit auch vor qu,z) gänzlich weg (priesn, troffn, kauft/badt, denkt, ganga/quakt, zogn).

Die Veränderungen des Stammvokals (nehme - nimmst) werden im Dialekt vermieden, besonders in den Singularformen, so daß man konjugiert:

i nimm, du nimmst, er nimmt
i sieh, du siehst, er sieht
i lies, du liest, er liest
(vgl. ZEHENTER 1978, S. 314)

Für den Konjunktiv kennt das Bairische ein eigenes Suffix 'at', das erlaubt, aus jedem Verb eine Konjunktiv-II-Form zu bilden.

- singen : er singat
- gehen : er gengat
- machen : er machat

ZEHENTER (1978, S. 319) gibt drei einfache Konjunktivbildungen für das Bairische an; dazu eine zusammengesetzte Form mit 'tat'.

Bairisch	Einheitssprache
a) er kemmat / mia kemmatn	- . -
b) er kamat / mia kamatn	- . -
c) er kam / mia kama	er käme / wir kämen
d) er tat kemma / mia tatn kemma	- . -
e) - . -	er würde kommen/wir würden kommen

Die Problematik der Artikelverwendung scheint ausnehmend groß und verdient besondere Beachtung, da hierbei eine erhebliche Formreduzierung im Dialekt die hochsprachlichen Unterschiede im Genus und Kasus verwischt; auch die Grenzen zwischen unbetontem bestimmten und unbestimmten Artikel sind nur schwer auszumachen, wie folgende Aufstellung zeigt (vgl. ZEHENTER 1978, S. 323).

unbestimmter Artikel						bestimmter Artikel						Kasus
mask.	neutr.	fem.	fem.	neutr.	mask.	mask.	neutr.	fem.	fem.	neutr.	mask.	
ein	ein	eine	a	a	a	da	s	d	die	das	der	Nom.
einen	ein	eine	a	a	an	an	s	d	die	das	den	Akk.
einem	einem	einer	a	an	an	an	an	da	der	dem	dem	Dat.
Einheitssprache			DIALEKT						Einheitssprache			

Der betonte bestimmte Artikel ist ebenfalls durch das Fehlen des 'm' als Dativmorphem gekennzeichnet. Der Pluralartikel weist in der unbetonten Form eine sehr dem Akkusativ (die) genäherte Variante auf (de).

fen. neutr. mask.	mask. neutr. fen.	Plural betont	Plural unbet.	Plural	Kasus
die das der	der des dee	dee	d	die	Nom.
die das den	den des dee	dee	d	die	Akk.
der dem dem	den den dera	dene	de	den	Dat.
Einheitssprache	DIALEKT			Einheits- sprache	

Im Bereich der Substantive und ihrer Deklination verweist ZEHENTER auf abweichende Pluralbildung (geänderte Flexionsmorpheme oder Nullmorphem: Bein - Beiner / Bett - Better, Jahr - Jahr, Tag - Tag) und auf Besonderheiten bei Possessivkonstruktionen. Die standardsprachlichen Konstruktionen 'meines Vaters Haus' und 'das Haus meines Vaters' gibt es im Dialekt nicht; sie werden ersetzt durch 'das Haus von meinem Vater' oder häufiger 'meinem Vater sein Haus' (mit der Sonderform 'mein Vatern sei Haus').

Reste des alten Duals in der 2. Person Plural (eß, enk, enker) machen sich auch in bayrischer Umgangssprache noch bemerkbar, wo ein scheinbar unmotiviertes 's' auftaucht (vgl. ZEHENTER 1978, S. 328):

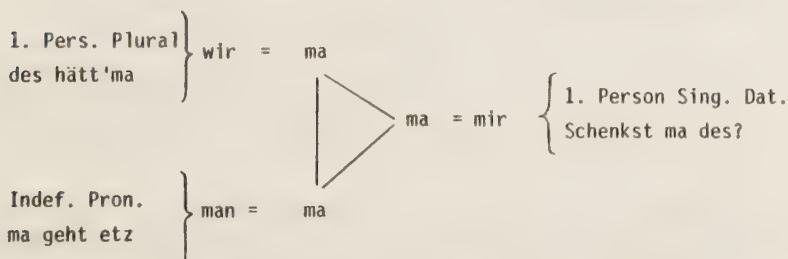
- Ihr machts an Schmarrn!
- was tuats etz ihr?
- gehts weida, kommts!

(Baustellenprotokoll, KOLB 1985, unveröffentlichtes Manuskript)

Schwierigkeiten macht die Anredeform 'Sie' in Akkusativ und Dativ, wenn im Dialekt die Objektform 'Eahna' (auch reflexiv) verwendet wird.

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| - i hab Eahna gseng | (- Sie - Akk.) |
| - erinnern's Eahna? | (- Sie - sich refl.) |
| - des schenk i Eahna! | (- Ihnen - Dat.) |
| - des is Eahna Platz | (- Ihr - possessiv) |
| - des gib i Eahnan Hund | (- Ihrem - Dat.) |
| - i kenn Eahnan Mo | (- Ihren - Akk.) |

Die Personalpronomina der 1. Person Plural (Nom.) und der 1. Person Singular (Dat.) verschwimmen mit der Dialektform von 'man' zu einem homophonen 'ma' (vgl. ZEHENTER 1978, S. 328), wenn sie nach dem Verb stehen (sonst 'mia').



Kurz verwiesen werden soll noch auf die ebenfalls in die Umgangssprache übernommene Relativpartikel 'wo', die im Nominativ das Relativpronomen ersetzt, in Dativ und Akkusativ dieses oft ergänzt.

- | | |
|-------------------------------|-------------------------|
| - der Mo, wo gestern kemma is | (der Mann, der ...) |
| - den Mo, wo s' gheirat hat | (den Mann, den sie ...) |
| den wo's gheirat hat | |
| - den Mo, wo i des gem hab | (dem Mann, dem ich ...) |
| den wo i des gem hab | |

Das Reflexivpronomen wird manchmal durch ein Personalpronomen ersetzt, oder durch das allgemeine 'sich':

- sie hat ia net traut (Sie hat sich nicht getraut)
- mia ham se net traut (Wir haben uns nicht getraut)
- Sie ham Eahna net traut (Sie haben sich nicht getraut)
- I hab ma net traut (Ich habe mich nicht getraut,
s.o. 'ma')

Schwierigkeiten muß es auch bei der attributiven Verwendung des Adjektives im Dativ geben, die im Plural die Nominativ/Akkusativ-Form beibehält.

	Bairisch	Einheitssprache
Nom./Akk. (Plural):	die hohen Berg kloane Kinder	die hohen Berge kleine Kinder
Dativ (Plural)	von de hohen Berg mit kloane Kinder	von den hohen Bergen mit kleinen Kindern

Aus ZEHENTERs Ausführungen und den eigenen Beobachtungen läßt sich schließen, daß das Bairische rein flexivisch gesehen den Dativ teilweise ignoriert, was zwangsläufig zu dialektbedingten Fehlern in hochsprachlichen Versuchen ungelübter Sprecher führen muß. Diese Probleme demonstriert eine Untersuchung von KETTNER (1978), der Fehler in Aufsätzen daraufhin untersuchte.

Dabei zeigte sich wieder, daß der Anteil der dialektbedingten Fehler in derjenigen Schule am höchsten war, die von den meisten Unterschichtkindern besucht wurde: dies waren 78,59 % aller Fehler (bei einem Prozentsatz dialektsprechender Schüler von 78,35 %).

Überraschend ist der hohe Anteil dialektbedingter Fehler an den anderen beiden Schulen (69,04 % und 64,44 %) bei geringem Anteil mundartsprechender Schüler (9,64 % und

8,08 %). Dies legt die Annahme nahe, daß (wenn zudem über 60 % der Fehler überhaupt von den Mundartsprechern gemacht wurden), die hochsprachlichen Schüler generell weniger Abweichungen in ihren Texten aufweisen.

2.4 Zusammenfassung

Gesprochene Sprache als Zielsprache des Primärsprachunterrichts

Ermittelten wir im ersten Abschnitt die "verbale Realität" als Kriterium für die Wahl der Sprachmittel - und somit auch der Zielsprache - im Unterricht, so ging es im zweiten darum, die Antwort auf die grundlegende Frage "Sagt man so?" durch Beschreibung der gesprochenen Sprache zu ermöglichen.

Untersuchungen hatten gezeigt, daß kaum jemand sich der Hochsprache bedient und daß neben Dialekten und Soziolekten als regionaler und sozialer Varianten die meisten Menschen eine kommunikative Variante dieser Hoch- oder Einheitssprache sprechen, die wir als Funktiolekt bezeichneten.

Damit ist für das Kind vor dem Schriftspracherwerb ein hoher subjektiver Kommunikationswert nur in der gesprochenen Sprache als Umgangssprache seiner Umwelt gegeben. Wir verzichteten darauf, eine Beschreibung von Sprachentwicklungsabläufen und Kindersprache zu geben ("Altersmundart"), die ein Kriterium für intrapersonellen Kommunikationswert liefern könnten, da wir uns hier auf die Literatur beziehen können. Das größere Problem schien uns in der Begegnung mit der Schulsprache (die es eigentlich gar nicht geben dürfte) zu liegen und in dem Mißverständnis, daß "Schriftdeutsch" eine Kommunikationssprache des Schulanfängers sein müsse.

Im Anfangsunterricht sollte die Unterrichtssprache (als Medium, Gegenstand und Ziel), die nur allzuoft eine verfremdete, entstellte und

damit isolierte Sprachform darstellt, weitaus stärker am Funktiolekt "Umgangssprache" orientiert werden. Die schulische Unsitte von Oberlautung und die Forderung nach dem "ganzen Satz" sind nur die deutlichsten Beispiele falsch verstandener Sprachkorrektur oder Hilfestellung.

Wir sahen auch, daß Arbeits- und Lernmittel aus gutgemeinter Vereinfachung oder aus lesetechnischen Gründen auf die Kriterien gesprochener Sprache verzichten mußten, obwohl gerade der Schulanfänger umgangssprachlich "denkt" und auch beim Dekodierungsprozeß (Fibel) die Sprachstruktur seiner eigenen Sprache (Funktiolekt/Dialekt) antizipiert.

Die Irritation der verbalen Planung durch die Konfrontation mit einer Schriftsprache läßt Kinder nicht nur sprachauffällig werden, sondern vermittelt recht oft den Eindruck von Minderbegabung oder Verhaltensstörungen, wie wir an einigen Beispielen zeigen konnten.

Daher ist es nötig, daß wir die Regularitäten gesprochener Sprache kennen. In der Lautung sind dies phonetische Abschwächungen, wie sie durch Koartikulations- und Assimilationsvorgänge entstehen, in der Syntax vor allem standardisierte Reduktionen (Ellipsen, Proformen), ein mehr parataktischer Satzbau und Umstellungen (Extrapositionen, Ausklammerungen).

Weitere Merkmale gesprochener Sprache sind durch ihre Partnerbezogenheit bedingt: "style-switching" und eine erhöhte Partikelfrequenz. Gerade die Abtönungspartikeln, die in der deutschen Sprache besonders gehäuft auftreten, sind Zeichen für pragmatische Kompetenz des Sprechers. Mündliche Texte ohne Abtönung wirken trocken und unrealistisch (wie wir an Therapiematerialien oder vermeintlich einfachen Texten für Kinder beobachten).

Die Primärsprache des Kindes, die wir zum Ausgangspunkt unseres Unterrichts machen, an der wir unsere Lehrersprache ausrichten (positive

Regression), ist immer auch regionale Sprechsprache. Es muß nicht ein ausgeprägter Dialekt sein, der seine eigenen Gesetzmäßigkeiten zum Problem für den kleinen Sprecher werden läßt, sondern auch die als "Halbmundarten" oder dialektale Sprechweisen zu klassifizierenden Sprachformen.

Der Dialekt bildet in der Konfrontation mit der herkömmlichen Schuleinheitssprache ein psychologisches und sprachtherapeutisches Problem. Mit dem Verlust der ihm eigenen Sprache verliert das Kind, dessen Dialekt mit einem Tabu belegt wird, seine eigene Identität. Beim Versuch, die Hochsprache zu erwerben, kommt es zu Interferenzen und Hypergeneralisierungen, die das Kind sprachauffällig werden lassen.

Die Pathologisierung korrekt erworbener Sprache (Dialekt und Soziolekt im Primärsprachmilieu) kann nur vermieden werden, wenn Lehrer und Therapeuten Besonderheiten und gefährdete Interferenzbereiche der jeweiligen Schülersprache kennen und bereit sind, die Kompetenz dieser Kinder zu akzeptieren, zu würdigen und in ihre Arbeit miteinzubeziehen. Dialektgerichtetes Sprechen von seitens des Lehrers kann viele kommunikative Funktionen übernehmen und den Mundartschüler behutsam in die Hochsprache einführen. Dialektgerichtete Texte in Filmen können, wie schwedische Versuche zeigten, den Leselernprozeß erleichtern.

Der Übergang, von welcher Grundsprache auch immer (Dialekt, Soziolekt, verzögerte Sprache, pathologische Sprache), zur Hoch- und Schriftsprache stellt eine problematische Phase in der schulischen Sprachentwicklung dar. MUMM (1978, S. 146) fordert hier mit Recht, erstere nicht mit Gewalt austreiben zu wollen, sondern zu übersteigen, die letztere den Schülern nicht einzureden, sondern sie diese erobern zu lassen wie Neuland.

Damit hat die Didaktik des Lernbereichs "Sprache" für die Einheitssprache methodische Mittel zu ersinnen, diese kritische Übergangs-

zeit zu überbrücken. Die Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten über den engen Horizont des jeweiligen Dialektgebietes und Milieus hinaus bringt die Primärsprachdidaktik in die Nähe der Fremdsprachendidaktik (auch sie trachtet danach, regional eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten über das deutschsprachige Gebiet hinaus zu erweitern, worauf AMMON (1973b) hinweist).

Eine didaktisch-methodische Möglichkeit, diese kritische Übergangsphase am Beginn des Schriftspracherwerbs zu bewältigen, kann in Erzählstrategien liegen, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden sollen. Erzählen als kommunikatives Handeln gibt uns Modelle und Sprachwissen für "Sprechen als kommunikatives Handeln", wie wir es als Lernziel formuliert hatten.

3. SPRACHE UND UNTERRICHT

Unterricht als Zusammenhang von Sprachlernsituationen

Unterricht und Erziehung mit der Interaktion Schüler - Lehrer/Schüler - Schüler wird hauptsächlich getragen von verbaler Kommunikation. Sprache erscheint als das geeignete Medium, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte und Haltungen (Normen) zu vermitteln. Dies geschieht in einer Abfolge verschiedenster Kommunikationssituationen, so daß WALLRABENSTEIN (1976, S. 66) "Unterricht als Zusammenhang von Sprachlernsituationen" sieht. Dabei ist an einen Sprachunterricht gedacht, der alle Kommunikationsformen lehrt, die in unserer Gesellschaft benötigt werden (vgl. HOFFMANN 1979, S. 37).

Nun haben wir uns die Frage zu stellen, ob Unterricht wirklich in der Lage ist, a l l e Kommunikationsformen abzudecken und alle Sprechsituationen anzubieten. Untersuchen wir doch einmal kritisch, wie vielfältig die Sprachlernsituationen gängigen Unterrichts wirklich sind.

3.1 Schulische Lernumwelt und Kommunikation

In jedem Unterrichtsgeschehen läßt sich der "pädagogische" Charakter der Sprechsituationen beobachten, das "bedeutet, daß die damit gesetzte Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler als Situationspartnern wohl vielfältig abgewandelt, teilweise angeglichen, aber nicht prinzipiell aufgehoben werden kann" (ESSEN 1978, S. 118). Es wird also eine ungleiche Gewichtung der Partner beibehalten, da der Lehrer ja die Verantwortung für das Gelingen der Lern- und Bildungsprozesse trägt. Damit ist diese Form der Wechselbeziehung eine komplementäre Interaktion.

"Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob

die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht." (WATZLAWICK 1974, S. 69f)

Untersuchungen zu diesem Phänomen (KLIEBARD 1974) zeigten denn auch, daß drei Fünftel aller Sprache, also der Kern eines normalen Unterrichts, nur in Aufforderungen und Reagieren besteht, wobei der Löwenanteil dem Lehrer zufällt. In 36 ausgezählten Unterrichtsstunden sprach der Lehrer 3.123 Worte, alle Schüler zusammen aber nur 2.179 (siehe CORDES 1971, S. 23).

Wenn man zudem die Einseitigkeit (Dyssymmetrie) einer Kommunikation betrachtet, in der ein kompetenterer Sprecher Fragen stellt, oder dies kaschiert in Impulsen tut, der schwächere Partner nur jeweils zu antworten hat (meist in unrealistischen "ganzen Sätzen"), so muß man die Eignung des Unterrichts als Sprachlernsituation bezweifeln. 86,5 % Lehrerfragen stehen ganzen 5,7 % Schülerfragen gegenüber (nach TAUSCH, in: CORDES 1971). Die Möglichkeit, Sprache in echten Sprechsituationen zu lernen, erscheint in der normalen Unterrichtswirklichkeit gering.

Allenfalls einen "Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen" glaubt HERRMANN (1977, S. 358) im Unterrichtsgeschehen ausmachen zu können. Die schulischen Rituale des "Sprachspiels Unterricht" liefern so einen "heimlichen Lehrplan" für schulische Unterrichtskommunikation, der aber weitgehend an der Sprachwirklichkeit der Kinder vorbeigeht. HERRMANN sieht daraus auch ganz erhebliche Störungen entstehen, so daß er den Resultaten eines solchen "Grundkurses" mit therapeutischen Bemühungen begegnen möchte.

Die sprachliche Lernsituation ist aber im Schulalltag nicht nur von den sprachlichen Interaktionsformen her sehr beschränkt, sondern auch von der Gestaltung der Lernumwelt.

"Nur selten haben die Schüler an unseren Schulen Gelegenheiten zu einer unmittelbaren Sachbegegnung und -auseinandersetzung" (LOFT-

NER 1983, S. 27), weswegen die Raumgestaltung zu einem Faktor der Spracherziehung werden kann. "Manche Klassenzimmer präsentieren sich in einer erschreckenden Nüchternheit und Sterilität" (a.a.O., S. 21).

Wo aber keine Möglichkeit zum Handeln mit Dingen besteht, sind auch die Möglichkeiten zum Sprachhandeln, Benennen und Bedeutungs-lernen begrenzt. Klassenraum und Schule sind als Lernumwelt nicht ausreichend differenziert und bedürfen einer sorgfältigen Planung, wenn sie als Sprachmilieu prägend werden sollen.

Die "Unterrichtspraxis als Teil der Lebenspraxis" (INGENDAHL 1978, S. 14) muß anders organisiert werden, damit sie wirklich das für die Lernprozesse notwendige Handlungsfeld zum Probehandeln bietet.

Die Aufgabe, den Unterricht zur Handlungspraxis werden zu lassen, stellt sich somit jedem Sprachlehrer, sei er Deutsch- oder Fremdsprachenlehrer, und - umso dringlicher - jedem Sprachbehindertenpädagogin.

Eine Handlungspraxis, die an der "Alltagswirklichkeit der Schüler orientiert" ist, ihre individuellen Bedürfnisse, Erfahrungen und Neigungen berücksichtigt und damit "hilft, Alltagsprobleme zu bewältigen, erschließt den Schülern auch ein völlig verändertes Bild von der Einrichtung Schule" (LOFTNER 1983, S. 30).

3.1.1 Lebenspraxis und Unterricht

Die Schranken zwischen schulischem und außerschulischem Lernen und Sprachlernen müssen abgebaut werden, indem wir handelnd an die Lebenspraxis der Kinder anknüpfen (vgl. auch INGENDAHL 1978). Unterricht wird ein "Handlungsfeld zum Probehandeln". Wir haben uns zu fragen, wie dies realisiert werden kann, wenn in der Schulwirklich-

keit reale Situationen von der Interaktion bis zu den Gegenständen nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung stehen.

Besonders WALLRABENSTEIN (1976) setzt sich mit der Problematik lebensfremder Unterrichtspraxis auseinander. Wo es nicht gelingt, sie als echte Lebenspraxis erleben zu lassen oder diese in die Schule hereinzuholen, da soll diese Realität wenigstens simuliert werden. Das ist möglich, wenn der Unterricht sich an der Alltagswirklichkeit der Schüler orientiert. Er muß sich als Angebot von Sprachlernsituationen verstehen,

" - in denen kommunikatives Handeln gespielt und simuliert wird (Simulation)

" - in denen über kommunikatives Handeln nachgedacht wird (Reflexion)

" - in denen kommunikatives Handeln überwiegend im außerschulischen Raum erfahren wird (Aktion)
(WALLRABENSTEIN 1976, S. 66).

Der mittlerweile gängige Terminus vom "Sprachspiel Unterricht" (vgl. KLIEBARD et al. 1974) deutet an, daß hier nach bestimmten Regeln kommunikatives Handeln "gespielt" wird, nach WALLRABENSTEIN (1976) aber auch "simuliert" wird.

INGENDAHLs Modell (1978, S. 14), das Unterrichtspraxis als Teil der Lebenspraxis darstellt, ist wohl zu eng, da dieser Teil Lebenspraxis nicht ausreichend ist, um für alle Kommunikationssituationen des Alltags Sprachlösungen zu erwerben; dagegen kann "simuliertes Sprachhandeln" für weitaus mehr Eventualitäten angesetzt werden.

Da also Unterricht nur einen schmalen Streifen der wirklichen Lebenspraxis ausmacht, müssen Möglichkeiten gefunden werden, breitere Bereiche der verbalen Lebenspraxis in die Schule hereinzunehmen.

WALLRABENSTEIN (1976) läßt Sprechsituationen simulieren und Kommunikationsanlässe spielen, die aber didaktisch vorstrukturiert sein sollen.

Die Motivation, die unterrichtlichen Möglichkeiten zum Probehandeln wahrzunehmen, kommt aus der Alltagserfahrung, die auch durch didaktische Texte abgerufen werden kann. Korrektur, Wertung und Wiederholung machen im Unterrichtsgespräch kommunikatives Handeln selbst zum "Lerngegenstand" (Metakommunikation - Reflexion).

Ziel ist es aber, die Erprobung in der Lebenspraxis erfolgreich werden zu lassen (Aktion). Dabei spielt die Gestaltung der Lern- und Spielwelt in der Schule (Umweltplanung - environmental strategy, vgl. HART/ROGERS-WARREN 1978, FISCHER/WIEDL 1979, MacDONALD/BLOTT 1974) eine Rolle, damit Interaktionen auch im Schulumfeld angeregt und für ein feed back kontrollierbar bleiben.

Im folgenden Modell wird der schmale gemeinsame Praxisbereich deutlich; die Orientierung didaktischer Texte an der Lebenspraxis und die Bedeutung von Umweltplanung für die Erprobung des Gelernten charakterisieren handlungsorientiertes Sprachlernen.

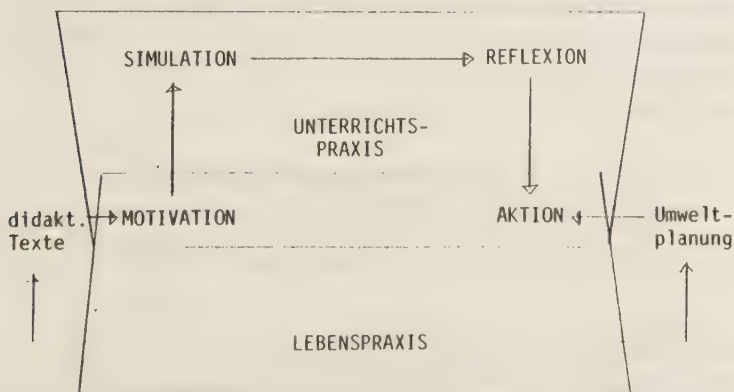


Abb. 9: Überschneidung von Unterrichts- und Lebenspraxis beim handlungsorientierten Sprachlernen für kommunikative Kompetenz

Bei Kindern mit Sprachstörungen ist oft die sprachliche Lebenspraxis nicht bewußt, nicht erlebt oder erfahren, wird abgelehnt und weicht vom Standard ab. Ein Teil der Wirklichkeit ist oft noch gar nicht versprochen. Welche Möglichkeit hat nun die Schule, Lebenspraxis in den Unterricht hereinzunehmen, um das Spracherleben dieser Kinder nachzuholen und die kommunikative Wirklichkeit für alle Kinder zugänglich zu machen?

"Was läge näher in diesem Fall, als Umwelt-Verhältnisse zu simulieren und zwar dergestalt, daß Unterricht insgesamt ein spiegelgleiches Handlungsbild der gemeinten Umwelt würde?" (TAYLOR/WALFORD 1974)

Situationen des wirklichen Lebens sollen in "vereinfachten 'Modellen'" wiedergegeben werden (S. 9 f).

Nun kann man nur etwas simulieren und darstellen, was man kennt, wovon man ein "script" (FRESE/SABINI 1985) hat.

Daher sieht INGENDAHL (1978, S. 12) auch die Gefahr, daß die Simulation von Situationen letztlich eine "erfundene Lebenspraxis" ist, die als Objekt zum "Be-handeln, Be-sprechen" dient. Auch zeigen Versuche mit sprachbehinderten Kindern, daß die "Fiktion aufgrund von Wirklichkeitserfahrungen" oft nur die Wirklichkeitserfahrungen des Pädagogen einbringt, nicht aber die der Kinder (vgl. HEBEL et al. 1976, S. XVI).

So konnten Kinder am Tag nach Nikolaus keine Szene im Rollenspiel realistisch gestalten - eine Simulation der Wirklichkeit gelang nicht, weil diese Wirklichkeit sprachlich nicht erfahren wurde (obwohl in der Familie ein "echter" Nikolaus dagewesen war). 17)

17) Protokoll des Rollenspiels:

Es läutet, die "Mutter" geht hinaus, sagt "Grüß Gott, Nikolaus". Beide gehen stumm auf die "Kinder" zu, die Weglaufen mimen. Der "Vater" souffliert: "Frag halt was!", worauf der Nikolaus sagt:

Die Sprachmittel der erwachsenen Figuren (Eltern, Nikolaus) standen nicht zur Verfügung, so daß keine Kommunikationssituation für die Mitschüler entstand, die als besuchte Kinder fungierten. In dem Moment, wo der Lehrer die leitende Funktion des fragenden, tadelnden oder auffordernden Nikolauses übernahm, konnten "Eltern" und "Kinder" sprachlich reagieren, wurden aber nicht initiativ.

3.1.2 Fiktive Sprechsituationen und simulierter Sprachgebrauch

Stehen uns keine realen Sprechsituationserfahrungen zur Verfügung, muß Unterricht solche Situationen organisieren.

"Die Notwendigkeit, Sprechsituationen möglichst differenziert und in vielen Zusammenhängen des täglichen Lebens als Übungs- und Untersuchungsbereich zu vergewärtigen, erfordert über die Unterrichtssituation hinausgehend den Entwurf fiktiver Sprechsituationen, die die außerschulische Wirklichkeit unter möglichst vielen Aspekten repräsentieren können" (ESSEN 1978, S. 119f).

ESSEN schlägt nun vor, diese "fiktiven" Sprechsituationen in immer neuen Kombinationen vorzustellen. Die Lösungen werden verglichen, beurteilt und in Spielsituationen verbessert und korrigiert. Was aber meint ESSEN (1978, S. 120 f) mit "vorstellen", woher bezieht sie diese Situationen, die ein Sprachhandeln erfordern, nun im Klassenzimmer?

Als Glücksfall ist es zu betrachten, wenn die Schüler bereits in

Fortsetzung Fußnote 17):

"Warts ihr brav". Die Kinder antworten: "Ja". Der Nikolaus legt den Sack hin, die "Kinder" kichern, was dieser mit Schlägen mit der Rute über die Köpfe quittiert. Die "Eltern" packen den Nikolaus, der um sich schlägt, woraufhin der Lehrer das Spiel beendet. Auf die Frage: "War das bei Euch wirklich so? Haben die Eltern und der Nikolaus gerauft?", folgt betretenes Schweigen.

den Entwurf dieser Situationen miteinbezogen werden können und dabei aus eigener Vorstellung Sprechszenen darstellen oder nach Alltagsbeobachtungen nachgestaltend vorführen.

Fehlen den Kindern aber grundlegende Erfahrungen mit der Sprache, so muß die "Methodik der situativen Sprachbildung" (siehe ESSEN) unter systematischen Gesichtspunkten solche Situationen vorstrukturieren und beobachtbar machen. Somit werden nicht nur echte Kommunikationssituationen zum Unterrichtsgegenstand, sondern geplante, fiktive Situationen, die zur Beobachtung, Wertung und zum Nachvollzug am Anfang unseres Unterrichts stehen.

3.2 Didaktische Texte:

Fiktive Kommunikationssituationen und Sprachangebote unter rezipientenbeeinflussender Intention

Wir wissen zwar, daß Sprechsituationen als Unterrichtssituationen in "unterscheidbar typischen Grundformen und Grundcharakteren erscheinen, die sich aus der Art der Unterrichtsorganisation als Unterrichtsform und aus dem Bezugsrahmen des Unterrichts, dem Unterrichtsfach" ergeben (ESSEN 1978, S. 116), aber auch, daß diese nicht ausreichen und wir auf fiktive Situationen angewiesen sind.

Die Medienangebote von Hörfunk und Fernsehen, die didaktischen Texte von Kinderliteratur und Schulbuch sollen daher einer näheren Betrachtung unterzogen werden, wie weit sie sich als flexible Medien auch für den Einsatz als Strategie der Sprachintervention eignen.

Welche Intentionen liegen pädagogischen Texten zugrunde und wie haben sie das Verhalten ihrer Leser gelenkt?

Haben gehörte und gelesene Texte Einfluß auch auf das Sprachverhalten der Rezipienten?

Welche Funktion kommt dabei narrativen Texten zu?

Das Angebot fiktiver Kommunikationssituationen für einen situativen Sprachunterricht erfolgte lange Zeit über didaktische Texte, die in ihren Präsuppositionen auf das Kind einer bestimmten Altersstufe zugeschnitten waren. Lesend oder zuhörend begegnete der Schüler dem Text. Mehr und mehr übernehmen audiovisuelle Medien die Aufgabe des schriftsprachlich fixierten Textes; sie haben den Vorteil, situativen Kontext über Bild und Ton vermitteln zu können.

Texte sind aber nicht nur Träger von Sprachvermittlungsstrategien, sondern werden im Sinne allgemeiner pädagogischer Anliegen, erzieherlicher und gesellschaftlicher Intentionen eingesetzt. Außerhalb der Schule wirken Kinderbuch, Kinderzeitschriften und Kinderfunk (Radio und Fernsehen) auf die Kinder ein; Übernahme von Verhalten und Normen der beschriebenen Personen sind intendierte Reaktionen der Rezipienten; sprachliches oder kommunikatives Verhalten als Ziele einer Interaktionsstrategie stehen hier neben Konsumverhalten und Anpassung an erwünschtes gesellschaftliches Verhalten.

Ein kurzer Überblick soll didaktische Texte darstellen; wie weit sind diese Texte als Modelle für schulischen Spracherwerb zu nützen und welche Strategien sind sie in der Lage zu tragen. Dabei finden einige historische Aspekte von Jugendliteratur als "heimlichem Erzieher" Berücksichtigung.

Damit kann auch deutlich gemacht werden, welche Position das Erzählen im Zwischenfeld von "in-vivo" und symbolischen Modellen einnimmt, wenn wir die beobachtbaren Dialoge der Wirklichkeit und die von Hörspielen und Filmen mit der in didaktischen Texten angebotenen Sprache vergleichen.

3.2.1 Literarische Kleinformen als pädagogische Gebrauchstexte

Betrachten wir pädagogische Gebrauchstexte, so fällt auf, daß in der Vergangenheit mit Vorliebe literarische Kleinformen (Fabeln, Rätsel, Verse, Sprichwörter) zur Belehrung der Kinder eingesetzt wurden, wohingegen man heute alltägliche Gebrauchstexte bevorzugt, deren Auswahl freilich auch unter didaktisch-pädagogischem Aspekt erfolgt.

Texten, nicht nur den für Kinder gemachten, lagen schon immer "il-lokutive Planungsprinzipien" (siehe FLADER 1976) zugrunde; mit der Unterhaltung und der Freude am Erleben (sei es beim Hören oder Lesen) war ein Nutzeffekt verbunden. Der Autor oder ein Team hatte bestimmte Intentionen, was bei Hörern oder Lesern erreicht und was mit dem Text vermittelt werden sollte. Dafür wendete man verschiedene Strategien an, fiktive Wirklichkeit darzustellen. Fiktive soziale und erziehlische Probleme forderten zu Stellungnahmen oder noch lieber zur Übernahme von Normen, Haltungen und Verhaltensweisen auf.

Das von Humanisten gerne zitierte Wort des Horaz, Dichtung müsse gleichzeitig nützen und erfreuen ("prodesse et delectare"¹⁸⁾), kann repräsentativ für alle älteren didaktischen Texte stehen.

So sagt Goethe über das Lehrgedicht, eine dramatische Kurzform didaktischer Dichtung, 1827:

"Alle Poesie soll belehrend sein, aber unmerklich
..., die didaktische oder schulmeisterliche Poesie
ist und bleibt ein Mittelding, zwischen Poesie und
Rhetorik" (zitiert nach: HAUSMANN 1959, S. 229).

Eine der ältesten Formen solch schulmeisterlicher Dichtung ist die Fabel. In einer vergnüglichen Tiergeschichte werden verschlüsselt

18) Original: "Aut prodesse volunt, aut delectare poetae"
(HORAZ, Dichtkunst 333).

Botschaften übermittelt, so daß KREIS (1971, S. 65) die Fabel als "kodierten Text" bezeichnet. Er verweist auf LUTHER, der den Mechanismus durchschaut, wenn die Wahrheit in eine erfundene Erzählung verpackt wird, also unter "einer Lügenfarbe" gekleidet erscheint.

Des Kodes "Fabel" bedienen sich nicht nur Gesellschaftskritiker (vgl. ORWELL "Die Farm der Tiere") oder Umstürzler, sondern mit Vorliebe auch die Pädagogen.

Es war gerade der kodierte "moralisch-didaktische" Zweck, der die Fabel im 17. und 18. Jahrhundert zum "vollkommensten Mittel der Didaktik" machte, da sie ja den moralischen Zwecken der Lehre diente (HAUSMANN 1959, S. 235f).

Diese "spezifisch didaktische Spielart" der epischen Form läßt LESSING (Pädagogik 1969, S. 58) vom "besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen" sprechen, wobei ihm weniger der moralische Nutzen so bemerkenswert scheint als vielmehr der "heuristische".

Erst "vermittelst der Handlung der Fabel erhalte ich von dieser oder jener Fabel eine anschauende Erkenntnis", erst die "Handlung macht die moralische Lehre der anschauenden Erkenntnis fähig" (LESSING, zitiert nach HAUSMANN 1959, S. 157).

Es ließe sich also auch mittels einer Fabel kodieren, ein spezifisches sprachliches Verhalten in bestimmten Situationen für vorteilhaft und effektiv zu halten. Deren Realitätsferne (d.h. der Umweg über die Tierfabel) läßt den modernen Pädagogen aber eher zu einer Geschichte aus dem menschlichen Alltag greifen.

Auch die bildkräftige Sprache von Sprichwörtern wird gern für den Deutschunterricht genutzt. Diese Kleinstform eines Textes kann nach HAUSMANN (1959, S. 230) sogar lehrdramatisch entfaltet und unmittelbar didaktisch wirksam werden.

Sprichwörter, so könnte man mit Walter BENJAMIN sagen, "sind Trüm-

mer, die am Platz von alten Geschichten stehen und in denen, wie Efeu um ein Gemäuer, eine Moral sich um einen Gestus rankt" (1977, S. 464).

In ganz ähnlicher Funktion finden wir Poesiealbum-Verse, die gerne Verhaltensforderungen darstellen, zu Elternliebe, Gottvertrauen oder Fröhlichkeit im Unglück aufrufen. Auch sie sind in ihrer Form oft reduzierte Erzählungen, wie sie BENJAMIN in den Sprichwörtern sah (vgl. dazu GEIGER 1984, S. 115ff).

Rätsel als "Hilfsmittel der Didaktik" (HAUSMANN 1959, S. 232) sind Texte, die gern für den noch zu erratenden Sachverhalt bereits Eigenschaften suggerieren; insofern wollen auch sie etwas "lehren". Geistreiche Rätsel erfordern meist metasprachliche Fähigkeiten, können aber durch Rekurrenzen und Rhythmisierung sehr einprägsam werden, also auch Sprachmodelle werden.

Erst weiß wie Schnee,
dann grün wie Klee,
dann rot wie Blut,
schmeckt allen Kindern gut.

Diese festgefügtten Syntagmen (weiß wie Schnee, grün wie Klee ...) können auch von dysgrammatischen Kindern nach oftmaligem Hören reproduziert werden; sie übertragen diese aber auch auf andere grammatische Kontexte, so daß analoge Formen durch Generalisierung entstehen: *gelb wie Sonne, *gut wie Bonbon.

Das didaktische Hilfsmittel "Rätsel" dient häufig als motivierender Einstieg, und wird auch von den Kindern selbst erfunden, wenn das Schema geläufig ist.

Die mnemotechnischen Vorteile rhythmisierter und gereimter Sprache haben sich auch die Didaktiker angelegen sein lassen. Bereits

bei Kleinkindern und Vorschulkindern wird durch das Nach- und Mitsprechen von einfachen Reimen, auch in Form spielbegleitender Texte, der "Spieltrieb unterstützt, das Gefühl für Rhythmus gesteigert und ein erstes ästhetisches Empfinden für Sprache sensibilisiert" (FRANZ 1984, S. 458).

FRANZ glaubt nun, daß in dieser spielerischen Form von den Kindern auch sprachliche Prinzipien semantischer und syntaktischer Art erkannt werden können. Das muß freilich seine Grenzen haben in allen verständlichen Texten, die um des Reimes und der Metrik willen Abweichungen von der "Wohlgeformtheit" zulassen.

Gedichte als didaktische Texte sollen in erster Linie Kinder motivieren, selbst aktiv am Umgang mit Sprache teilzunehmen, "indem sie sich mit Schnellsprechversen, Zungenbrechern, Lügengeschichten u.ä. beschäftigen. Dadurch werden Sprech-, später auch Lesebereitschaft und Artikulationsvermögen entscheidend gefördert", wie FRANZ (a.a.O.) hervorhebt.

Bei der Textrezeption von Gedichten scheint es typisch für Kinder zu sein, daß sie sich auf Teile von Texten konzentrieren und diese adaptieren; ihre Rezeption ist besonders stark selektiv ausgerichtet. Danach können sie dann eigene Texte entwickeln. Leitmotive und Raster aus einmal gelernten Gedichten verwenden die Kinder kreativ. Im Erfinden sprachlich und inhaltlich entwicklungsbedingter eigener Texte zeigen manche Kinder erstaunliche Fähigkeiten (vgl. FRANZ 1984, S. 458).

Hierzu soll als Beispiel ein Weihnachtsgedicht angeführt werden, das aus solchen "Versatzstücken" ganz selbständig zusammengestellt ist (Mädchen, 6;8):

Oh Christkindlein,
Der Schnee ist so weiß und rein.
Kertzen sind's eins, zwei, drei, vier,

die Kinder platzen vor Neugier.
Die Könige kommen daher,
schencken was viel sehr.

Einige der "Raster" mögen auch aus Kinderliedern stammen, deren Sprache wir durchaus auch zu den didaktisch wirksamen Texten rechnen können. Sie sind besonders dazu angetan, feste Syntagmen im Sinne von Patterns im Gedächtnis zu verankern.

So verwendete auch FRÜBEL als erste didaktische Texte, die er für Mutter und Kind schuf, Verse und Lieder, die er in dem Band "Mutter- und Koselieder" veröffentlichte. Seine erziehlische und sprachliche Intention gibt er vor jedem Gedicht oder Lied in Versform an, so daß die Mutter eine Anleitung bekommt, wie im folgenden Fingerspiel "Das Däumchen ein Pfläumchen" (Blatt 22, Ausgabe Leipzig 1919).

"Lehr' Dein Kind früh seine Glieder kennen,
Lehr es sie deutlich auch benennen;
Doch noch mehr, lehr recht es sie gebrauchen,
Daß, was es einst macht, auch möge taugen."

Diesen belehrenden Versen für Mutter und Kind als "volkstümlicher Kinderdidaktik" (HAUSMANN 1959, S. 233) läßt FROEBEL dann beim größeren Kinde "Erzählungen in der Art des Märchens" folgen, die er für die geeignetste Form der Geschichte in der frühen Schulzeit hält (vgl. FROEBEL "Die Menschenerziehung" 1973).

3.2.2 Kinderliteratur als "heimlicher Miterzieher"

Die Erzähler in der vorliterarischen Gesellschaft zeigten deutlich erzieherische Tendenzen (vgl. BÜRGER 1971, S. 29). Die elementaren Formen "vom Mythos bis zum Kinderreim, vom Märchen bis zum Lied, vom Gebet bis zum Rätsel sind allesamt älter als die Schrift" (ENZENBERGER 1985, S. 57). Es waren auch die moralisierenden und diszi-

plinierenden Einflüsse, die dem Erzähler eine besondere Position verliehen, aber auch die Weitergabe von Wissen und Erfahrung (vgl. BENJAMIN 1977).

"Die Schreckensbilder, die der Sagenerzähler den Zuhörern vermittelt, haben in allen Fällen die gleiche Funktion. Es sind Warnzeichen, aufgestellt für die Mitglieder der Gemeinschaft: das Verletzen der verbindlichen Normen findet seine Strafe, wo nicht durch diese irdische Gerechtigkeit, so doch durch numinose Mächte, die darüber wachen, daß der einzelne nicht die räumlichen und geistigen Grenzen des 'gevildest' überschreitet" (BÜRGER 1971, S. 29). 19)

Diese, an die physische Anwesenheit des Erzählers gebundene erzieherische Wirkung ließ sich unabhängig von Ort und Zeit mit schriftsprachlich fixierten Texten umso besser erzielen, als diese jederzeit zugänglich und obendrein leichter zu zensieren waren.

Im folgenden soll aufgezeigt werden, wie Kinderliteratur pädagogisch befrachtet, ja überfrachtet wurde. Eigentlich müßte man ein ganzes Kapitel der ideologisch manipulierten, propagandistischen Kinderliteratur des Dritten Reiches oder anderer autoritärer Systeme widmen, was aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. So beschränken wir uns auf einen Rückblick auf die Zeit der Erziehungsmärchen, Kalendergeschichten und die ständig wachsende Zahl von Publikationen für Kinder bis zur Jahrhundertwende, um dann einen Ausblick auf die moderne Kinderliteratur zu geben.

"Jede gute Erzählung, so wie gute Dichtung, umgibt sich von selber mit Lehren", sagt JEAN PAUL in seiner Erziehungslehre (LEVANA, S.351), womit er alle diejenigen Autoren kritisiert, die ihre Figuren in Kanzeln einsargen, von welcher aus sie die Kinder anpredigen, "eine abmattende Sucht nach Moralien, mit welcher die meisten gedruckten Kin-

19) Es war dem 19. Jahrhundert vorbehalten, Märchen und Sage zum Instrument einer "irrationalen Erziehungsideologie" zu machen (BÜRGER 1971, S. 38).

dergeschichten anstecken und plagen ..." (S. 350).

Trotz vieler mahnender Stimmen entstand doch eine Kinder- und Jugendliteratur mit "moraldidaktischem Zeigefinger" (ARENDT 1984, S. 31).

Vor allem die Absicht zu bilden und damit eine Erwachsenenwelt in den Mittelpunkt zu stellen, verdirbt die Kinderschriften (vgl. HERBART, Allgemeine Pädagogik 1806).

So ist es nach WOLGAST (1896) gerade das von HORAZ entlehene "prodesse et delectare", das zum Elend der Jugendliteratur geführt hat. Er lehnt die allzu offensichtlichen Nutzeffekte, Moralpredigten und Bildungsabsichten in den Kindergeschichten ab, wie sie in verschiedenen Wegweisern durch die Jugendliteratur um die Jahrhundertwende gefordert sind. Jedoch auch die schärfsten Kritiker bringen ihre eigenen Intentionen durch ein Hintertürchen wieder herein, in "versteckten Blicken und Winken", wie JEAN PAUL anmerkt (LEVANA, Fußnote 235).

Didaktische Programme, pädagogische Intentionen, moralische Belehrungen - dies alles mußte von der erzählenden Jugendliteratur getragen werden. Sie wurde als Strategie eingesetzt, die gesellschaftlichen Normen durchsetzen zu helfen, wobei die literarische Erziehung selbst im Abseits stand.

Gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts finden wir Wegweisern durch die deutsche Jugendliteratur, die uns Aufschluß geben über die Intentionen ihrer Verfasser. Es galt, die vorliegenden Werke nach strengen Gesichtspunkten zu bewerten, da die Kinderzeit "die Zeit der geistigen Aussaat" sei (ROLFUS 1892) und die Lektüre "ein verborgener, aber mächtiger Miterzieher, der leider vielfach unterschätzt und gröblich vernachlässigt wird" (JOHANNESSEN 1912, S. 1, zitiert Adolf MATTHIAS).

Es geht also um Texte als heimliche oder auch offensichtliche Miterzieher, deren Strategien von der "Kommission zur Beurteilung von

Jugendschriften" 1886 folgendermaßen beschrieben werden:

"Jugendschriften, welche bedingungslos empfohlen werden sollen, müssen eine sittliche oder überhaupt eine belehrende und bildende Tendenz haben, der jugendlichen Fassungskraft nach Form und Inhalt entsprechen, anregend, aber keinesfalls aufregend und die sogenannten Lesewut befördernd geschrieben sein" (WEGWEISER 1886, Vorwort zu Heft 1, S. 3).

Sammeln wir die positiven Urteile über die durchgesehenen Werke, so erhalten wir einen Katalog weiterer erwünschter Qualitäten:

- Anschauung erweitern und die Sprachgewandtheit befördern (Heft 2, S. 108)
- Unterhaltung und Belehrung
- von Nutzen sein (2/S. 109)
- reichlich Nahrung für des Kindes Geist und Gemüt (2/S. 100)
- veredelnd wirken (1/S. 23)
- Herzensbildung und Entwicklung der Begriffe (3/Nr. 62)

Manche Bändchen tragen ihre Strategien schon ganz offen in ihrem Untertitel, wobei auch sprachliche Bildung angestrebt wird.

Werden kleine Mädchen mit "Puppenmütterchen" erzogen, so kann man annehmen, daß Eltern, Lehrer und Buchhändler in "hingebender Sorge" bemüht sind, ihre "Lieblinge vor dem Bösen zu hüten und des Guten teilhaftig werden zu lassen"(JOHANNESSEN 1912, Vorwort).

Das "Böse" - damit ist zu jener Zeit auch die "sozialdemokratische Jugendschrift" (WIEGAND 1912) gemeint und jede Art von (politischer) Kampflektüre - wird vermieden, wenn folgende Auflagen erfüllt sind:

- "1. Eine gute Jugendschrift paßt sich der kindlichen Alters- und Entwicklungsstufe an.
2. Sie entspricht in ihrem Inhalte der Wahrheit.
3. Sie versucht das sittliche Wollen des Kindes zu stärken.
4. Sie befriedigt die religiösen Bedürfnisse des Jugendlichen.
5. Sie versteht Interesse zu erregen.
6. Sie ist deutsch-national" (WIEGAND 1912).

Imitationslernen im positiven wie im negativen Sinne wird durchaus als Vorteil oder Gefahr von Lektüre gesehen.

"Zu erwägen ist aber, ob nicht durch die Schilderung indianischer Grausamkeiten die Phantasie und der Nachahmungstrieb unserer Jugend in bedenklicher Weise erregt wird" (WEGWEISER 1868, 1/S. 25).

Die Texte sollten lieber "veredelnd" auf die Jugend wirken, wie jene Mädchenbücher, die "in ansprechender Form besonders diejenigen Tugenden hervorheben, denen ein Mädchen dieses Alters nachstreben soll" (a.a.O., Heft 2/S. 94).

Pädagogische Texte finden wir auch in den Kalendergeschichten des Johann Peter HEBEL (1811). Diese Geschichten aus dem "Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreunds" sind didaktisch aufbereitete Erzählungen, die in volkserzieherischer Absicht entstanden waren (vgl. MINDER 1968, S. XIX). Sie zeigen bereits in ihren Überschriften sprichwortähnliche Moralanwendungen:

"Glimpf geht über Schimpf"

"Gleiches mit Gleichem"

"Einer Schildwache lächerlicher Irrtum".

Ziel seiner "volkserzieherischen" Erzählstrategien ist es, die "Wahrheit des Guten" herauszustellen und durch die Spuren, die diese Geschichten im Gedächtnis der Hörer oder Leser hinterlassen, diese

vielleicht dazu zu veranlassen, das Erfahrene auch still "in die Tat" umzusetzen (vgl. MINDER 1968, Vorwort).

Daß sogar Texte, die den Leser nur nebenbei erreichen, noch in erzieherischer Absicht strategisch aufbereitet werden, zeigt ein sehr altes Beispiel. QUINTILIAN (de instit. orator. I/1,35) bekümmert sich um Schreibübungen.

"Auch die Verse, welche zur Nachahmung beim Schreiben gegeben werden, sollen keine müßigen Gedanken enthalten, sondern solche, welche zu etwas Ehrbarem ermahnen."

So wie die Intentionen der pädagogisierten Jugendliteratur ihren Niederschlag in der moraldidaktischen Neugestaltung des Robinson durch CAMPE (schon 1779/80) fanden, so wurden auch die Märchen aufbereitet, die als "immergrüne Erziehungsmärchen" bis heute weiterleben (vgl. RITZ 1982, S. 17).

In solcherart aufbereiteter Interpretation dienten die alten Volksmärchen nur als "bloßes Vehikel, um eine ethische Botschaft an das Kind zu bringen" (a.a.O., S. 52). So soll unbedingt eine "Lebenslehre" aus dem Märchen extrahiert werden, um "sie den Kindern tropfenweise zu verabreichen" (S. 57).

Diese moderne Kritik trifft auch die Reglementierung des Märchens durch die Schule, so daß bestimmte klassenkämpferische, auf Systemüberwindung ausgerichtete Pädagogen es kurzerhand zum "literarischen Müll" werfen möchten, zusammen mit allen Phantasiegeschichten, die dem Kinde die Wirklichkeit vorenthalten, wie GMELIN (1972) beklagt, weil damit die Möglichkeiten kindlicher Bewußtseinsbildung ungenutzt blieben. Mit all den kleinen Wassermännern im intakten Biotop, sprechenden Pferden bei pflügenden Bauern, Königen mit Leibdienern kann GMELIN, der "moderne" Pädagoge, nichts mehr anfangen, da man die Kinder nur für eine Welt programmiere, "die sie gar nicht mehr vorfinden werden" (a.a.O., S. 54). Ihm schweben Kindergarten-

kinder vor, die ihren Vater bitten, doch wieder über die Umweltverschmutzung zu diskutieren, statt im Wald auf Zwerge und Elfen zu warten.

"Schwarzer Peter" und Kumulationspunkt aller Kinderbuchkritik ist seit seinem Erscheinen der "Struwwelpeter" (H. HOFFMANN 1847).

Ein "zuverlässiger Führer zur Auswahl einwandsfreier Jugendschriften" (1895) weiß einzuwenden:

"Durch solche Abgeschmacktheiten macht man viele Kinder erst mit Fehlern bekannt und weckt die Lust der Nacheiferung."

Von anderer Art sind die Befürchtungen der Systemkritiker unserer Tage. Sie sehen im "Struwwelpeter" nur die Absicht, die kleinen Leser dem Tugendkatalog der Gesellschaft zu unterwerfen, den sie für ein Gift halten. So klagt denn auch GMELIN (1972, S. 29) das meistgelesene Kinderbuch folgendermaßen an:

"Generationen von Kindern hat man es Seite für Seite eingeträufelt: das Gift der Aggression, der Unterdrückung, der Untertänigkeit."

Durch solche Geschichten sei den Kindern nicht die Welt zu erschließen, in der sie doch "tätig verändernd" (a.a.O., S. 114) eingreifen sollen.

Freilich muß man sich wirklich fragen, was das für eine Welt ist, die Kindern durch Märchen erschlossen werden kann, die bereits im Titelbild durch eine so einseitig getroffene Auswahl repräsentiert wird, wie hier: einträchtig versammelt sieht man eine Großmutter, ein Schaf, eine Ente, eine Gans und fünf Kinder, von denen eines einen großen Trachtenhut trägt (Einbandgestaltung zu BETZ 1977: "Märchen als Schlüssel zur Welt").

Kritik an der moralischen Überfrachtung der Kinderliteratur wurde

auch schon zur Zeit ihrer Hochblüte geübt, besonders im Kreise der Bremer Schulreformer. SCHARRELMANN machte daher zu Beginn des Jahrhunderts bereits Geschichten eines ganz "normalen" Buben mit all seinen Alltagsorgen und Begegnungen zum Ausgangspunkt von Sprachförderung, Erkenntnisgewinn und der Auseinandersetzung mit der Umwelt ohne erhobenen Zeigefinger (siehe unten zu SCHARRELMANN 1912/1920).

Gar nicht so sehr viel anders geht die moderne Pädagogik mit dem Erzählen um, hauptsächlich, was Texte für Kindergarten und Vorschule angeht.

Eine Sammlung von "24 Geschichten vom Kleinsein und Großwerden aus dem Alltag 3-6 jähriger Kinder" regt unter dem Titel "Und was passiert jetzt?" zum Überlegen, Diskutieren und Nachspielen an (SCHWINDT, Ravensburg), weitere zwanzig Geschichten aus der Welt des Vorschulkindes plant SCHWINDT noch gezielter. Das Ende der Erzählungen ist offengelassen, so daß die Kinder die Lösungen selber finden müssen, eigene Entscheidungen fällen und im Rollenspiel auch in der Kommunikationssituation die richtigen Sprachformen wählen können (in: "Wie mag das weitergehen", Ravensburg).

Die Holländerin DIEKMANN bringt ebenfalls Geschichten aus der Erlebniswelt 4-7 jähriger Kinder, die lerngruppenspezifisch gestaltet sind ("Erzählt mal!", Ravensburg 1980).

Träger dieser Episodenreihe sind die Kinder Tom und Joosie, deren Erlebnisse durch das ganze Jahr hindurch verfolgt werden (vgl. dazu SCHARRELMANN 1920). DIEKMANN legt ihr strategisches Programm offen dar und markiert zu jeder Einheit, was der Erzieher daran erarbeiten kann, welche Aktivitäten sich daran anschließen und welche Zusammenhänge sich aufzeigen lassen. Gesprächsformen, Bastelanleitungen und Erkundungsgänge gehören zum didaktischen Repertoire der Nachbereitung. So hat sich seit SCHARRELMANN nicht viel geändert - auch er machte Vorschläge, wie seine Erzählungen von "Calli" für

Gespräche, Wissensvermittlung oder Nachvollzug verarbeitet werden können.

DIEKMANN gibt in ihrem Vorlese- und Erzählbuch, das später auch zum Lesebuch werden soll, die Intentionen detailliert an. In fünf großen Strategiebereichen setzt sie Erzählen als Mittel indirekter Steuerung, Förderung und Beeinflussung ein, die hier zusammenfassend vorgestellt seien.

Literarische Erziehung

- Die Kinder lernen zeitgemäße Literatur über ihre eigene Erlebniswelt kennen (S. 7)
- Das Interesse für gute Erzählungen, also die Kinderliteratur, wird geweckt (S. 9)
- Der Umgang mit dem Buch wird selbstverständlich (S. 9)
- Motivation zum Selbstlesen wird geschaffen (S. 12).

Sprachförderung

- Die Kinder erhalten die Gelegenheit, ausgehend von den Geschichten, über selbst erfahrene Erlebnisse miteinander zu sprechen (S. 7)
- Geschichtenhören und-mitvollziehen erweitert den (passiven) Wortschatz - durch die Nachbereitung kann dieser in den Sprachgebrauch der Kinder übernommen werden (S. 9)
- In den Gruppengesprächen bieten sich Möglichkeiten zur Identifikation und zur kritischen Stellungnahme (S. 10).
- In den Geschichten wird sprachliches Verhalten von Kindern in den verschiedensten Kommunikationssituationen vorgeführt.

Förderung der Kreativität

- Der Phantasie wird Spielraum gegeben und somit das kreative Denken und Handeln gefördert (S. 11).

Wissensvermittlung

- Durch Wort und Bild (in der Nachbereitung) werden Kenntnisse vermittelt - die Kinder erfahren Neues.
- Die Kinder werden zum Erwerb weiterer Kenntnisse ermutigt (S. 10).

Sozial-emotionale Erziehung

- Die Kinder werden mit aktuellen (gesellschaftlichen) Fragen konfrontiert (S. 9).
- Die Geschichten wollen Einsicht geben in menschliches Verhalten, auch Sprachverhalten (nicht nur der Kinder, sondern aller Sozialpartner) (S. 10).
- Sie wollen Einblick geben in fremde Lebensformen und Vorurteile abbauen (S. 12).

Ihre Intentionen kann DIEKMANN durch geschickte Erzählstrategien auch verwirklichen. In der bewußten Konstruktion der Story, aber auch des Handlungsrahmens, setzt sie gezielt ihre strategiefördernden Techniken ein. So hält sie es für einen außergewöhnlich interessanten Aspekt dieser Geschichten, daß die beiden vorgestellten Kinder (Tom und Joosie) mit vielen unterschiedlichen Menschen in Berührung kommen, und zwar sowohl mit Altersgenossen als auch - und vor allem - mit Erwachsenen (a.a.O., S. 10).

Diese Technik einer bestimmten Milieukonstellation zur Ermöglichung von Kommunikationsorten, -situationen, zur Begegnung mit verschiedenen Partnern und Problemen, kennzeichnet den modernen didaktischen Text, zu dem aber ganz natürlich eine Nachbereitung (meist unter Anleitung des Vorlesers oder Erzählers selbst) gehört.

3.2.3 Medien als Realität ersatz und Erziehungsmittel

Die Anlage schriftlicher didaktischer Texte erfolgte also oft so, daß sie zur Übernahme von Sprach- und Verhaltensformen führten, aber auch zur Übernahme von Normen leiteten. Methodische Kunstgriffe zur Denksteuerung waren hierbei nicht selten pointierte Dialoge, die in die epische Darstellung eingestreut wurden (vgl. HAUSMANN 1959, S. 237, der hier auf PESTALOZZI, SALZMANN, CAMPE und MENDELSSOHN verweist). Weitaus realistischer gestalten ließen sich diese "didaktischen Dialoge" in Kindertheater und Funk.

"Vor allem das vorschulpflichtige Kind wird zum Beispiel durch 'Tanten' angesprochen, die es meistens unter Zuhilfenahme eines Lehrgesprächs mit gleichaltrigen Kindern zu fesseln suchte" (WASEM 1959, S. 132).

Heute ersetzt man diese echten Dialoge durch Erziehungsgeschichten, in die fiktive Gespräche gezielt eingesetzt werden. Der Übergang erscheint oft harmonischer und die Intention mehr oder weniger geschickt getarnt mit diesem "unterhaltenden Bonbon" (vgl. ROGGE 1984, S. 155), wie beispielsweise in den Pumucklsendungen.

KATZ²⁰⁾ hebt in ihrer Besprechung der zur Zeit laufenden Kinderfunksendungen immer wieder die unauffällige Verwebung von Anliegen und Handlung bestimmter Sendungen hervor.

"Der Hund mit der Menschenseele kommt durch seine Verwandlung mit allen möglichen Randgruppen in Kontakt, auch mit Stadtvierteln, die ein bürgerliches Kind sonst nicht betritt. Das Anliegen des Autors ERNESTO BETHANCOURT ist gemütvoll in die Handlung verwoben."

In der Sendung "Klingendes Bilderbuch" werden auch Geschichten vorgelesen, anhand derer sich "angenehm beiläufig" lernen läßt und an den Szenen um "Wumme" (E. KOCH) wird die Realitätsnähe gelobt, die die Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen vieler Kinder verbalisiert.

20) KATZ, A.R.: Artikel in der Süddeutschen Zeitung, 10.5.1985, S.23.

Nun wäre sicher die Produktion von Kinderhörspielen nach therapeutischen und sprachdidaktischen Gesichtspunkten eine gute Möglichkeit, über Identifikationslernen auch sprachliche Vorbilder wirksam werden zu lassen. Dazu bedürfte es begabter Kinderdarsteller und vor allem eines großen Zeitaufwandes, der es nicht gestattet, Probleme auch einmal spontan aufzugreifen. Beispiele für kurzfristig benötigte lerngruppenspezifische Kommunikationssituationen müßten aber jederzeit verfügbar sein.

Das Hörspiel für Kinder - oft ein dramatisierter, ursprünglich narrativer Text - erfreut sich zunehmender Beliebtheit, besonders als Alleinunterhalter, Geräuschkulisse und Tröster. Waren früher die Kinder auf die Sendungen des Kinderfunks angewiesen, besitzen sie heute Schallplatten und Kassetten, die jederzeit für sie abspielbar sind.

Besonders die auf "action"-Elemente reduzierten Abenteuergeschichten erleichtern den Zugang zur Tonkonserve (vgl. HENGST 1984, S. 222). Die Texte lassen sich in ihrer Wiederholbarkeit leicht verfügbar machen. So kann man es als einen gewissen Lerneffekt betrachten, daß bei häufigem Abhören die ersten, nur flüchtigen Reize nach und nach faßbar werden.

"Aus diesem Grund sind insbesondere bei jüngeren Kindern - mit der Aneignungsform, die Kassette und Schallplatte nahelegen - wichtige Erfolgs-erlebnisse verbunden" (a.a.O., S. 223).

Wiedererkennen von Gags und Dialogfolgen, Mitsingen einer Kennmelodie und Imitieren von Geräuschen beim Mitagieren, werden daher oft wichtiger als die gesamte Handlungsfolge. Die Story, die das Hörspiel transportiert, spielt kaum eine Rolle.

Mitsingen, Mitagieren und Illustrieren der Handlung mit Geräuschen, Gesten und Mimik sind vorzugsweise nonverbale Tätigkeiten, die dem

Kind Befriedigung verschaffen. Sprachformen müssen schon sehr charakteristisch sein und oft wiederholt werden, um denselben Prägnanzgrad zu erreichen.

Diese Tatsachen decken sich mit Beobachtungen in Sprachheilklassen, wo die Kinder tatsächlich weit- aus stärker auf alle nonverbalen Reize reagieren. Das Interesse an der Handlung selbst scheint gering, da es ihnen nichts ausmacht, wenn vor dem Ende einer Sequenz ausgeschaltet wird. Sie reagieren situativ und nicht in Bezug auf den Gesamtzusammenhang. Erkennen sie eine Szene wieder, so meist eine solche, die durch starke Geräusche oder Musik markiert ist. Verstellte oder verfremdete Stimmen, Schreie, Stöhnen und Schluckauf - dies alles sind akustische Signale, die an sich Interesse und Aufmerksamkeit wecken, jedoch nicht im Kontext verstanden und behalten werden.

Gerade Kinder, die einem rein akustisch dargebotenen Text vom Hörverstehen her oft noch nicht folgen können, buchen den Nachvollzug und das Mitagieren zu nonverbalen Schallereignissen als Erfolgserlebnis. Aber auch überall dort, wo Kommunikation erschwert oder unmöglich ist, bleibt die Tonkonserve, die dem Kinder jederzeit "antwortet", ein zuverlässiger Partner.

Die paradoxe Tatsache, daß die in der Isolierung des alleingelassenen Kindes quasi als Babysitter eingesetzte Konserve dem Kind die Illusion einer Überwindung des Alleinseins gibt, wird von HENGST (1984) geradezu als bewußt eingesetzte Strategie gesehen, der tatsächlichen Isolation Herr zu werden.

Die Unmöglichkeit, sich mit anderen unterhalten zu können, wird von den Kindern ansatzweise dadurch kompensiert, daß sie als "Echos", bzw. "Souffleure" der verschiedenen Sprecher Dialogparts übernehmen.

"Hörspiele auf Kinderschallplatten und -tonkassetten fungieren in dieser Weise als synthetische Großeltern, Nachbarn und Freunde. ... Ihre Funktion

besteht oft darin, für eine Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit zu sorgen." (HENGST 1984, S. 223).

Werden Kinder mit Kassetten allein gelassen, so finden wir bei HENGST die Beobachtung bestätigt, daß das Zuhören oft zu einer "Sekundärtätigkeit" verkommt. "Die akustischen Reize dienen den Kindern als Gesprächskulisse" (a.a.O.). Die Umhüllung durch einen gemeinsamen Schallpegel läßt Sprache oder Spielgeräusche nicht so isoliert dastehen und schafft dadurch eine entspanntere Atmosphäre.

Dies Phänomen kennen wir aus Restaurants oder von Parties, wo das Abschalten der Musik oder das Verstummen einer bisher sehr lauten Gruppe eine peinliche Stille aufkommen läßt. Analog dazu reagierte eine Sprachheilgruppe (Münchner Innenstadtschule), die in ihrem Klassenzimmer stets vom Verkehrslärm umtost war. Nach dem ersehnten Einbau von Lärmschutzfenstern wagten die Kinder nicht mehr laut zu sprechen und fanden nicht mehr zu ihren alten (lauten) Spielformen.

Der Kassettenrekorder als Gemeinschaft stiftendes Zentrum bietet meist nur präfabrizierte kommerzielle Hörspiele, deren Text- und Musikbeiträge auch deswegen zum Hintergrundgeräusch werden, weil sie nicht auf die besondere Situation der jeweiligen Hörer ausgerichtet sind, so daß sie wenigstens vom Inhalt her nicht die Intention von Belehrung oder Unterhaltung/Belustigung verwirklichen.

Die Medien haben große Anstrengungen unternommen, speziell Szenen simulierten Sprachgebrauchs als Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen (z.B. Hessischer Rundfunk, vgl. HEBEL et al. 1976).

Im Schulfunk finden wir Hörszenen, in denen Szenen der Wirklichkeit simuliert werden und die in ihrer Struktur starke Aufforderungsimpulse zu Kreativität enthalten. Problemlösungsversuche werden im Rollenspiel daran angeschlossen (vgl. HEBEL, Vorwort S. XX). In der geplanten Serie werden aus der Sprachwirklichkeit folgende Szenen herausgeschnitten und in simulierter Form (als Hörspiel) akustisch dargeboten:

1. Wie finden wir uns zurecht? (Fragen in der Stadt)
2. Wie verständigen wir uns? (Einer hat Erfahrungen gemacht, die die anderen nicht haben.)
3. Wie machen wir uns ein Bild? (Klassensprecherwahl)
4. Wie können wir das wissen? (Streit um Elfmeter)
5. Wie stellen wir uns dar? (Einer hat geklaut - ein Selbstbild)
6. Wie werden wir gelenkt? (Mutter beschwert sich über Spielverhalten der Kinder.)
7. Wozu das Geschwätz? (Bub muß sich mit einer alten Tante unterhalten - kontakterhaltende, phatische Funktion der Sprache.)
8. Welcher Sinn soll gelten? (Streit über Beatmusik)
9. Spiel mit der Sprache (Sprachspielereien mit Reklame).
10. Kann man es endgültig wissen? (Wer soll den Winnetou spielen?)

Die akustisch "beobachtbaren" Szenen sind als "prefabricati" jederzeit wiederholbar, an beliebigen Stellen zu unterbrechen, lassen sich aber nicht mehr auf das Niveau der jeweiligen Schüler bringen. Jargon der dargestellten Kinder, Wortschatz, Geschwindigkeit und nicht zuletzt der Handlungsrahmen sind nicht auf die Bedürfnisse einer jeden Klasse abgestimmt.

Im Hörspiel oder auf Kassetten erscheinen die didaktischen Texte bereits als gesprochene Texte, wobei wir nicht davon ausgehen können, daß dies auch immer gesprochene Sprache ist, wiewohl wir hier der Realität oft schon sehr nahe kommen. (Obwohl die Sprache des Pummelsprechers Clarin schnell und recht anspruchsvoll ist, wirkt sie in ihrem Improvisationscharakter doch sehr natürlich und spontan.)

Mit den Möglichkeiten von Fernsehen und Video erst scheint es zu gelingen, "Wirklichkeit" ins Klassenzimmer zu holen. Die optische Repräsentation der Handlungsträger provoziert Gefühle des Mitleidens, Kritik an Verhaltensweisen, Übernahme von Gestus und Sprache durch

Beobachtungslernen, Identifikation mit den Figuren durch beobachtbare Nähe zu eigenen Problemen und nicht zuletzt vermittelt sie neue Erfahrungen.

Die Nähe zur eigenen Realität - auch in den Sprachformen - läßt den Film für Kinder zu einem nützlichen Lehrmittel werden.

PECH (1984, S. 175) konstatierte nämlich, daß Kinder und Jugendliche die fiktiven Handlungen des Films auf der konkreten, jeweils spezifischen Ebene rezipieren, und nicht auf einer generalisierten. Dies wird in vielen neuen deutschen Kinder- und Jugendfilmen durch Inszenierungsformen unterstützt: Originalton, Originalschauplätze, Verwendung von Umgangssprache, auch Dialekt; keine routinierte Perfektion verfremdet die Situation. Dies zeigt also, daß umgangssprachliche Textangebote, die der Realität näherstehen, auch leichter angenommen werden.

Für PECH korrespondiert die Zunahme von Realismus in Filmen für Kinder auf erstaunliche Weise mit einer Abnahme eigener Realitätserfahrung, so daß die Filme die Aufgabe übernehmen, Erfahrungen, Problemlösungen und auch Sprachhandlungsmuster nachzuliefern, die den Kindern in ihrer Umwelt nicht mehr vermittelt werden (S. 176).

Der Film als zweidimensionale Realität wird in seiner Faszination noch übertroffen von der dreidimensionalen des Theaters.

Beobachtungen, daß Kinder Texte lieber in dramatischer Form als in zusammenhängender Rezitation aufnehmen (vgl. KLÖCKNER 1984), lassen das Kindertheater als "Bildungsmittel" noch heute aktuell sein (vgl. WEGWEISER 1886).

Da kommt regelmäßig der "Verkehrskasperl" in die Schulen, der das richtige Verhalten auf der Straße lehren will, oder das Umweltreferat schickt "Hubert mit der grünen Nase" oder den "Ratzeputz" auf Reisen, um den Umweltschutzgedanken in den Gemütern der Kinder zu verankern.

Hörspiel, Film und Theater können wir als szenische Texte bezeich-

nen. Als solche stehen sie der Realität sehr nahe, wenn es darum geht, Sprache modellhaft vorzuführen.

In der Schulpraxis zeigt sich aber immer wieder, daß wir selten die gerade benötigten Kommunikationssituationen oder Problemstellungen, die betreffenden Kommunikationsorte, sozialen Räume und die erwünschten Sprachformen in den Medien vorfinden. Bei aller Überlegenheit der modernen Medien - hierbei ist besonders an Video gedacht - müssen wir aber auch Mittel zur Hand haben, schnell und individuell abgestimmt szenische Texte einsetzen zu können. Solch ein Mittel ist das "szenische Erzählen", das heißt, der Vortrag von realistischen Alltagsgeschichten mit zwischengeschalteten Dialogen.

3.3 Das Sprachmilieu "Schule"

Moderne Medien, alte und neue didaktische Texte und durch Erzählungen vorgegeben Kommunikationssituationen haben gemeinsam, daß immer nur das Sprachverhalten anderer beobachtet, gewertet und verbessert wird, die Möglichkeiten zum eigenen Sprachhandeln aber in der Schule nach wie vor beschränkt bleiben. Das Nachspielen "fiktiver" Sprechsituationen als (vom Lehrer/Autor) erfundener Situationen muß also nicht unbedingt mit der verbalen Realität der Schüler identisch sein.

Dieser Einseitigkeit versucht man entgegenzuwirken, indem man die Lernumwelt gestaltet. Für die Anwendung weitergehender Erzählstrategien ist auch diese Umweltgestaltung ein wesentlicher Faktor, wie wir später sehen werden, daher sollen hier einige Gedanken zur Schaffung eines "functional environment" folgen.

Sollte dies gelingen, müßte es dem Kind möglich sein, die Regeln und Bedeutung der darin angewandten Sprache zu extrahieren (vgl. SCHIEFEL-BUSCH 1978, S. 3). Man möchte freilich SPRADLIN (1982) zustimmen, daß die beste Lösung wäre, den gesamten Sprachunterricht in einer

natürlichen Umwelt zu betreiben ("to embed the teaching in the natural environment", S. 2), aber für schulische Lehrformen sind uns da Grenzen gesetzt.

Wenn auch SPRADLIN bezweifelt, ob simulierte "natural environments" überhaupt zum Spracherwerb beitragen (s. 4), so kann Schule als Sprachmilieu wirksam werden, wenn wir quasi ein "clinical environment" für Spracherwerbssituationen bewußt anlegen.

Damit wäre sichergestellt, daß die Sprache, die wir im Unterricht lehren und in therapeutischen Situationen vermitteln, für das Kind auch in seiner natürlichen Umwelt von Nutzen ist (vgl. HOLLAND 1975, S. 515). Diese Erfahrung müßte (nach DANNENBAUER 1983) im Lernprozeß verstärkend wirken, so daß eine Übernahme der erlebten Sprachformen durch das Kind wahrscheinlicher scheint.

Für diese Art "relevanter" Sprache bildet die gestaltete Lernumwelt "Schule" den Kontext (HOLLAND 1975, S. 518). Dann ist Unterricht nicht länger der Ort schulischer Sprachrituale (vgl. HERRMANN 1977), sondern erlaubt Alltagskommunikation, wie es HART/ROGERS-WARREN (1978) in ihrem "Milieu-Teaching-Model" anstreben.

Das Sprachmilieu "Schule" lehrt sprachliche Lebenspraxis - also Alltagssprache ("that occur in everyday settings", S. 199) - auch in Nachbildungen (nicht Ab-bildungen) der Realität, was Konsequenzen für eine Ausstattung der Klassenräume haben sollte. Hier, in der Klasse als "Kommunikationszentrum" (WÜNSCHMANN, 1981), muß es möglich sein, daß Schüler sprachlich andere Erfahrungen machen als Anordnungen entgegenzunehmen oder auf Fragen zu antworten.

3.3.1 Gestaltete Lernumwelt "Schule": Kontext für relevante Sprache

Ein leerer Raum, ausgerüstet mit Schulbänken, Stühlen und Pult, kann niemals anregend auf die Sprachproduktion wirken, kann kaum ein breites Spracherleben fördern, stellt also kein "functional environment" dar. "Spracherleben" (siehe MÜCKENHOFF 1975) ereignet sich bei kleineren Kindern nur mit der Realität, das heißt mit Dingen (vgl. OERTER 1982a).

- Wo aber keine Dinge sind, mit denen man handelnd umgehen kann, da findet auch keine Sprache statt.
- Wo Kinder keine gemeinsamen Erfahrungen mit Dingen und Handlungen machen können, tritt keine Dekontextualisierung ein, die Sprache erst frei verfügbar macht.
- Wo auch nicht alle Kinder die gleichen Voraussetzungen im Erleben mitbringen, können wir nicht mit gleichen Präsuppositionen für ein von der Realität abgehobenes Sprachhandeln rechnen.

So kritisiert auch INGENDAHL (1978) den herkömmlichen Unterricht mit dem Vorwurf, die sprachliche Lebenspraxis der Lernenden zu ignorieren. Dadurch hilft das im Deutschunterricht Gelernte auch wenig zur Bewältigung der Lebenspraxis.

Lebenspraxis holt man in die Schule durch Gegenstände und Handlungsmöglichkeiten. Die Einrichtung soll zur Sprache provozieren; dies kann auf verschiedenen Ebenen der Anschauung geschehen. Der Klassenraum wird immer eine reduzierte Wirklichkeit bieten - eine echte Küche, in der man kochen kann, ist wunderbar, eine Puppenküche aber (als Nachbildung der Realität) für das Klassenzimmer unerlässlich.

Diese Möglichkeit des "milieu-teaching" im Modell zeigt SCHMIDT-GIOVANNINI (1980) in ihrem Sprecherziehungsprogramm für gehörlose Kinder. Die Erfahrungen, die in der Lebenspraxis gemacht werden, baut sie zu Hause mit den Kindern nach und die noch schwachen sprachlichen Eindrücke und Erfahrungen werden hier im Spiel wiederholt, gefestigt und in ihrer Funktion erhellt.

Nicht nur die Erfahrungen mit Gegenständen, sondern auch die Erfahrungen mit Bewegungen, mit dem eigenen Körper, helfen Sprache erfahren, erleben und erwerben.²¹⁾ Bewegungsraum und ein variantenreicher Unterricht zu Musik- und Bewegungserziehung helfen Sprach Erfahrungen nachzuholen.

"Den Lebensraum Schule zu gestalten" rechnet HOMBURG (1978, S.478) daher auch zu den didaktischen Fähigkeiten, über die ein Sprachbehindertenlehrer verfügen sollte. Dazu gehört es, daß er Unterrichts- und Anschauungsmittel - wie die übrigen Dinge der Lernumwelt auch - in ihrem Abstraktionsgrad und nach den bezogenen Wahrnehmungsbereichen bewertet. Er hat vor allem zu prüfen, ob diese Interaktionsprozesse auslösen und stützen. Das heißt, daß abstrakte Sachverhalte vom Lehrer vergegenständlicht werden müssen, damit sie konkreter Handlungserfahrung und auch Sprachhandlungserfahrung zugänglich sind.

Sprachliche Lebenspraxis schafft er, indem er Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien wählt, die zur Ausweitung und Festigung der Sozialerfahrung führen (vgl. a.a.O., S. 482ff). Eine Strategie von Sprachintervention ist es stets, die Kommunikationsstruktur zu verändern (vgl. DENSE 1975); ein Klassenraum, der keine Möglichkeit zu Kommunikation gibt, wo die Kinder ihre Plätze nicht verlassen dürfen, sich gegenseitig nicht sehen und nie gemeinsam handeln können,

21) Vgl. "Leiblichkeit der Sprache" Grundlegung einer anthropologischen Linguistik (WEINRICH, Vorlesung SS 1985).

kann diesem therapeutischen Anspruch nicht gerecht werden.

Allein schon durch geschickte Raumeinteilung in verschiedene Funktionsbereiche kann der Lehrer kommunikative Prozesse als Variablen des Unterrichtsverlaufes mit einplanen, definieren und lenken. Hier wird der Klassenraum zum "Kommunikationszentrum", wie es WUNSCHMANN (1981) beschreibt.

Die folgende Skizze einer möglichen Raumaufteilung erscheint am Ende der Arbeit noch einmal, wenn Erzählstrategien eine sachlich/sprachliche Konzentration im schulischen Sprachmilieu entstehen lassen.

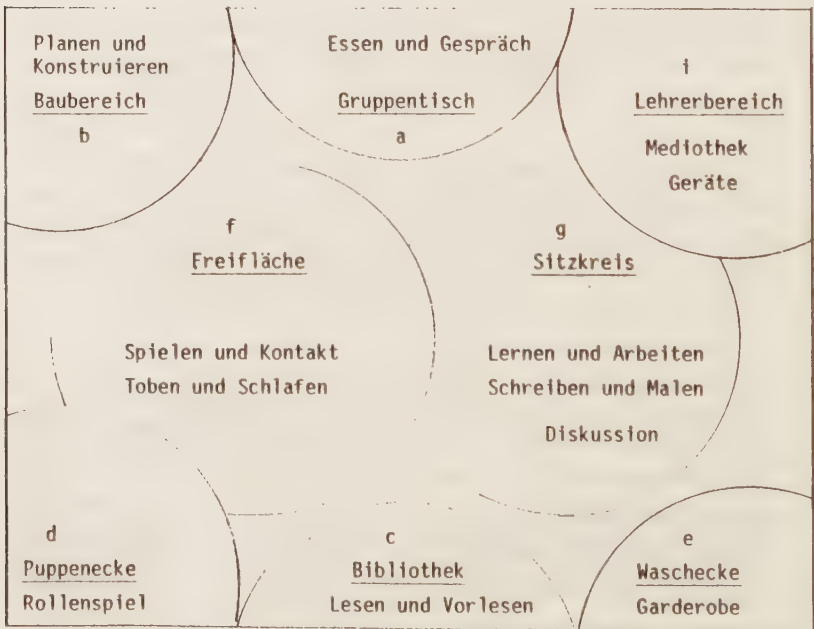


Abb. 10: Klassenraum als organisiertes Sprachmilieu: Funktionsbereiche und Interaktionsmöglichkeiten

Wichtig erscheint die Trennung in Arbeitsbereich (g) und Freiraum (f) und die Schaffung natürlicher Tätigkeitsbereiche wie Eßplatz (a), Klassenbibliothek (c), Puppen- und Kuschecke (d) und Baubereich (b). Auch Waschecke und Garderobe (e) sind echte Kommunikationsorte. Eine optimale Einteilung vorschlagen zu wollen, hieße persönliche Vorlieben und architektonische Gegebenheiten ignorieren, jedoch einige Prinzipien aufzustellen, scheint angebracht.

Für den Arbeitsbereich bietet sich an, eine mobile Sitzrunde zu installieren, deren Einzeltische zu stets neuen Formen zu kombinieren sind und somit Interaktion wie auch Stillarbeit begünstigen. Der Freiraum, gern mit einem Teppich ausgelegt, dient dem Spiel, aber auch gezielten Bewegungsübungen und allen Interaktionsformen, die über einen gemeinsamen Gegenstandsbezug im Realen laufen. Dazu gehören auch unterrichtliche Tätigkeiten.

Spiel- und Lernmaterialien, Musikinstrumente und Bücher sollten so weit wie möglich auch außerhalb des eigentlichen Unterricht zugänglich bleiben.

So hängt es nicht zuletzt auch von der Ausstattung ab, welche Interaktionsmöglichkeiten sich ergeben und welche natürlichen Situationen nachgebaut und in ihrer Kommunikation simuliert werden können.

Materialien und Nachbildungen der Realität, wie sie in jedem guten Kindergarten vorhanden sind, sollten daher für den Anfangsunterricht in keiner Klasse fehlen. Für den schulischen Spracherwerb ist es immer noch bedeutsam, mit Dingen umzugehen. Das Hantieren und Spielen in der Gruppe (mit gemeinsamem Objektbezug) ist eine wichtige Erfahrung.

In verschiedenen Sprachfeldern, die ihre Entsprechung im Primärsprachmilieu der Schüler haben, können Materialien Kommunikationssituationen vorstrukturieren, die dann Gesprächsart, Sprachform und Rollenübernahme provozieren.

Wichtigste Sprachfelder, denen in der Ausstattung Rechnung getragen wird, sind vor allem (vgl. in dieser Arbeit 6.2.1 - 6.2.4):

Familie (Mutter und Kind, Arztbesuch, häusliche Szenen, Tageslauf)

Verkauf (Kaufgespräche, Wechselgeschäfte, Tauschen, Rechnen)

Verkehr (Autoreparatur, Verkehrsregelung, Verkehrsregeln, Bahnhof)

Tiere (Tierpflege, Zärtlichkeit, Pflichten, Kontaktaufnahme)

Pflanzen (Pflege und Aufzucht, Fachgespräche, Dienste)

Landschaft (Raumlagebeziehungen, Pläne, Bauanleitungen)

Essen (Tischsitten, im Restaurant, Kochrezepte)

Zu allen Bereichen gehören Baumaterialien, die es ermöglichen, eine gewisse Raumillusion herzustellen (Bretter, Decken, Lampen), ebenso eine Kleiderkiste für Rollenverkleidungen und viel Freiraum für die Betätigung.

Da sich nicht die gesamte Realität nachbauen und ins Klassenzimmer transferieren läßt, oft auch eine individuelle Erfahrungslücke geschlossen werden will, ist (neben der reduzierten, nachgebildeten Realität) oft doch die abgebildete Realität ein unerläßliches Hilfsmittel, wenn es um Namen, Begriffe und Inhalte geht.

Dias, Fotografien und Zeichnungen, allen voran das "Tafelbild" (siehe auch HOMBURG 1978, S. 504), sind für Wortschatzarbeit als Anschauungsmaterial bedeutsam; man sollte sich aber hüten, Bildmaterial in seiner Bedeutung für den Spracherwerb, bzw. die Sprachproduktion zu überschätzen, da die Erfassung ikonischer Zeichen unabhängig von linguistischen Fähigkeiten geschieht (siehe dazu ECO 1972),

und Sinnerfahrungen nicht nur über die visuelle Wahrnehmung erfolgen dürfen.

Zusammenfassend könnte man sagen, daß ein übergeordnetes Anliegen für den schulischen Spracherwerb, in der bewußten Gestaltung der Lernumwelt zu sehen ist, wie es SCHIEFELBUSCH (1978, S. 14) formuliert:

"Arranging the environment in order to prompt the use of language."

Sind Funktionsbereiche arrangiert, wird das Klassenzimmer wirklich zu einem Kommunikationszentrum und einem Interaktionsrahmen, in dem Sprache im Kontext erlebbar ist. So können die Kinder aus dem linguistischen Input, den diese vorstrukturierten Situationen täglich provozieren, die grammatischen Strukturen und damit auch ihre Regeln extrahieren.

In dieser Arbeit soll nun auch gezeigt werden, wie Erzählstrategien bis in die Gestaltung des "functional environment" wirken, so daß die Lernumwelt mit der Vorstellungswelt der Erzählungen ein sicheres Sprachfeld bietet, das wir mit HART/ROGERS/WARREN (1978) auch als "talking-environment" bezeichnen können. Die frei gesprochene Erzählung mit ihrem organisierten Sprachinput bildet also einen Teil der Lernumwelt eines prägenden schulischen Sprachmilieus.

Einbezogen in diese Lern- und Vorstellungswelt stellt auch die materialabhängige Vorgabe von Spielsituationen und Spielfiguren einen wesentlichen Bestandteil dieses gelenkten und organisierten Environments dar.

3.3.2 Spiele: Spezifische Arbeitsform des therapeutischen Sprachunterrichts

Die Schaffung eines "functional environment" setzt voraus, daß an der Sprachbehindertenschule und überall da, wo es um Förderung und Entwicklung von Sprachfähigkeit geht, das Spielen als spezifische Arbeitsform seinen Platz hat. Das hat nichts zu tun mit "Lernspielen" oder spielerischen Unterrichtsformen. Es geht um das kindliche Spiel als solches, in seinen verschiedenen Ausprägungen vom Symbolspiel bis hin zu Regelspielen; dies muß gefördert werden, wenn das schulische Milieu sprachanregend sein soll.

Wenn wir davon ausgehen, daß Sprache noch nicht voll zur Verfügung steht, wird klar, daß der Sprachbehindertenpädagoge die Aufgabe hat, mit den Kindern zu spielen; er bietet ihnen die Sprachformen für die Handlungen an, findet angemessene Sprachmuster und zeigt ihnen, daß Situationen im Spiel auch Sprechsituationen sind, für deren Bewältigung die Sprache das beste Mittel darstellt. Geplante Spielsituationen, die vom Material und seinen Handlungsmöglichkeiten Kommunikationssituationen vorstrukturieren lassen, bieten dem Therapeuten die Chance, verstärkt Modellierungstechniken anzuwenden (vgl. DANNENBAUER 1984).

Gemäß eines entwicklungsproximalen Ansatzes in der Dysgrammatikerbehandlung ist die Interaktion im Spiel, das Interesse an bestimmten Spielsachen und die Realisierung von Sprechakten zur Erreichung von Wirkintentionen dabei (vgl. PAULY 1975) ein Teil realer kindlicher Lebenspraxis, den die Schule nicht aussparen darf.

Modellernen können wir auch auf das Spielverhalten ansetzen; der Therapeut spielt mit, spielt vor und zeigt, was man mit dem vorhandenen Material machen oder wie man damit die Realität nachahmen kann,

welche Sprechformen man dabei verwendet und wie der gesamte Ablauf zu verbalisieren ist. Er zwingt die Kinder nicht zur Nachahmung, zieht sich zurück und wird nur kurz zu dieser oder jener Spielform anregen, damit auch Sprachvorbilder geben.

3.3.2.1 Freies Spiel als Motor der Sprache:

Interaktion und gemeinsamer Objektbezug

Wollen wir Interaktionsprozesse in Bewegung setzen, müssen wir uns klar darüber sein, daß dies nur über die Beziehung von Partnern zu einem gemeinsamen Gegenstand möglich ist. So wie OERTER (1982a, S.121) den gemeinsamen Gegenstandsbezug als "Kern der Interaktion" bezeichnet, so müssen auch wir für die verbale Interaktion im Spiel Objekte als Anstoß zu Kommunikation und sozialer Interaktion sehen.

Sprachlernen und Sprachunterricht ohne Objektbezug
(auf gegenständlicher oder abstrakter Ebene) kann es
nicht geben.

Daher ist das Angebot an Spiel- und Baumaterialien für eine vielfältige Individuum-Umwelt-Interaktion (OERTER 1982a) über Gegenstände für den Lernbereich "Sprache" von größter Bedeutung.

Beobachten wir zwei Jungen, die zunächst mit Autos spielen. Jeder schiebt das seine zwischen den ausgestreuten Bauklötzen hindurch. Karli stößt an einen Holzquader, den Andi zur Polizeistation erklärt (erster Objektbezug). Die Interaktion der bisher nebeneinanderspielenden Kinder läuft an. Karli aber funktioniert jetzt diesen Klotz zum Funkgerät um, wozu ihm Andi die Stricknadel zur Verfügung stellt. Einträchtig bemühen sie sich dann im folgenden, die Stricknadel zu befestigen. Verdeutlichen wir uns die hergestellte direkte Sozialbeziehung, deren Auflösung durch den anschließenden Streit, wer nun das Gerät nehmen darf, bewirkt wird (es wird wieder Bauklotz, die Kinder trennen sich, vgl. OERTER 1982a, S. 120):

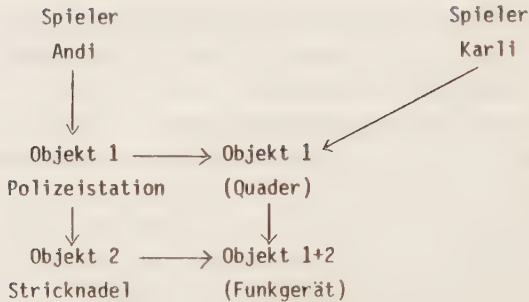


Abb. 11: Soziale Interaktion über Herstellung eines gemeinsamen Gegenstandsbezuges

Ist auf der Basis gemeinsamen Gegenstandsbezugs eine Interaktion in Gang gesetzt, sind die Kinder dann unter sich die besten "Sprachlehrer", zumal einige aktiver werden, wenn sie ihre Kompetenz auf einem Gebiet (z.B. manuell) spüren. Sie geben dann Spielanleitungen, verbalisieren Konflikte, benennen die entstehenden neuen Gegenstände und sind auch im Rollenspiel führend.

In der folgenden Szene spielen drei Kinder mit dem Puppenhaus:

- A. // Der Vatta etz heimkomma solt / und des Essen /
die Mutter des Essen net fertig hat
- J. // oh mei oh mei //
- K. // Ja / schickts eich hoit //
- J. // da gema ihm / dann Schipse gebn / mei Papa mag des /
immer Schipse und a Schnapsal //
- A. // Ui ja / mach ma Schipse / .. mit des Papier //
- K. // A gelbs //

J. // Die Kinder etz her / helfts bein Schipsemachen //

A. // oder Salzstangerl //

J./
K. // naa / Schipse //

Das freie Spiel ist "ein Motor, der Sprache in Bewegung setzt" (GAUSMANN 1966, S. 85) und sollte als dieser Motor vom Pädagogen genützt werden. Spiel ist vom Kinde aus zweckfrei, das heißt, der Zweck liegt im Tun selbst, aber es steht nichts dagegen, es zum Lernen und Üben notwendiger Fertigkeiten, Kenntnisse und Tugenden zu "überlisten" (vgl. Lexikon der Pädagogik 1970, Bd. 4, S. 139).

Der Umgang mit Dingen und das spielerische Hantieren weckt Fragen. Das Spiel erlaubt es dem Kinde, "sich darzustellen, sich auszusprechen, Rollen zu übernehmen, sich seine Welt zu erbauen, Aggressivität umzusetzen. Spiel vermittelt schließlich Grunderfahrungen ..." (a.a.O., S. 142).

3.3.2.2 Indirekte Interaktion und Kommunikation:

Spiel mit Puppen

Beobachtungen bei sprachbehinderten Schulanfängern zeigten recht deutlich, welche Entlastungsfunktion der Einsatz der Püppchen als Handlungsträger hat und welche Bedeutung das Spiel für die sprachliche Interaktion (über den gemeinsamen Objektbezug) und die Auslösung eines Sprachrahmens erhält. Der gemeinsame Erlebnishintergrund wurde reaktiviert, das Skript wurde quasi erst erarbeitet, zusammen mit den erforderlichen Sprachformen.

Die Puppen als Ersatzobjekte erleichtern (gegenüber dem direkten Rollenspiel) zunächst die indirekte Interaktion (Puppe-Puppe); ihre

"Spieler" aber treten in eine sehr direkte Kommunikation, indem sie mit Vorschlägen und Argumenten in die Situation eindringen, das Skript für das spätere Rollenspiel schaffen und verbal aktiv werden.

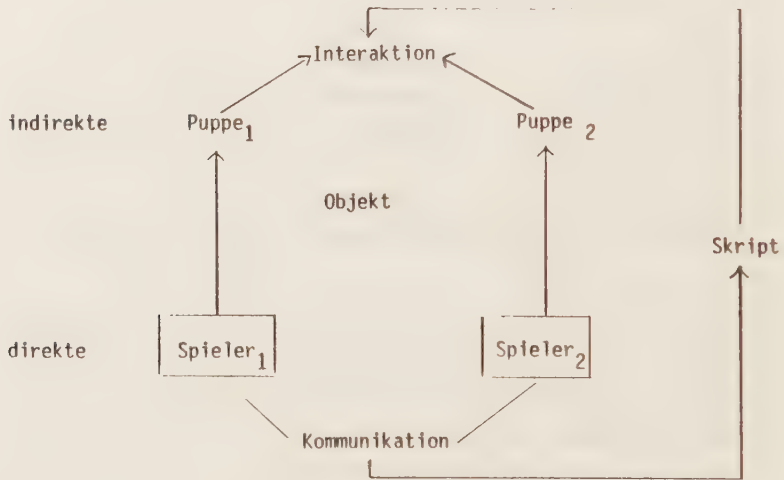


Abb. 12: Indirekte Interaktion über Puppen, mit direkter Kommunikation über Spielverlauf, Situation und Sprachform

Zur Verdeutlichung soll das Protokoll einer Spielszene zum Thema "Nikolausbesuch" hier wiedergegeben werden. Wie bereits erwähnt, war es den Kindern nicht gelungen, eine solche Szene als Rollenspiel zu simulieren. Sie blieben in der Sprachproduktion weit hinter ihren eigenen Möglichkeiten zurück, denn sie hatten etwas nachvollziehen sollen, auf das sie im Moment nicht eingestellt waren, etwas gestalten, das sie nicht bewußt als Sprechsituation erlebt hatten.

Im Spiel mit den Püppchen aber schufen sie diese Situation selber. Sie übernahmen wechselseitig die Rollen, machten aber auch Vorschläge für den Handlungsablauf, verbalisierten Tätigkeiten und Geräusche.

Es entstanden echte Gespräche mit den anderen Kindern (auch Meta-kommunikation). Im Stegreifspiel aber wäre es Sprechen vor anderen gewesen (vgl. SMILANSKY 1973, SCHMIDTCHEN/ERB 1976).

Die Kinder mit den größeren Erfahrungen lenkten ganz offensichtlich die Handlung. Ausgelöst worden war die Szene offensichtlich von einem Schokoladennikolaus, den jemand in das Puppenhaus gestellt hatte und der plötzlich entdeckt wurde. Der Anfang der gespielten Szene soll hier kurz skizziert werden, um zu zeigen, wie die Kinder sich das Skript "erarbeiten" und jeder etwas beiträgt. Es spielten zusammen Willi, Anita und Christian, wobei Willi (als Stotterer der kompetentere Sprecher) die Leitung oft an sich reißt, die beiden anderen aber Vorschläge einbringen oder Willis Ideen bestätigen.

- W. // Etz sollts klingeln / i bin / der Nikolaus //
- A. // Ja / und die Kinder versteckatn se da / na da / bein Bett //
- Ch. // Weil / de ham so Angst //
- W. // Die Mutter sollt rausgeh / und aufmach a /
(nimmt die Mutterpuppe und bewegt sie zur Tür) so //
- A. (nimmt ihm die Puppe ab)
// die sagat etz / grüß Gott lieber Nikolaus / komm nur rein /
die Kinder san scho da //
- Ch. // und sollt die Kinder net finden //
- (versteckt die Puppen)
- W. // Schmarrn / die sollten sich da histelln / da / bleibts
halt steh (posiert die Puppen vor das Sofa) / also //
- A. // Der Nikolaus fragat etz / könnts ihr ein Vers? //
- W. // Könnts ihr kein? / so so //
- Ch. // solltn die ein können? //
- W. // ah / scho (Hier fällt ihm erst der Schokoladennikolaus wieder ein, den er vor die Kinder hinstellt) / fangts gleiamal
an //

Ch. // Was / welchan Vers? //

A. // den von Fräulein / weißt scho //

Ch./ (singen)

A. // Heiliger Nikolaus / du brava Moo0 / i sing dir a Liadl /
so gut wiri kann / koo / (lachen beide) //

Ch. // der solltse etz haun / (schlägt die Puppen) da / so //

W. // a naa / die Mutter sollt sagn, daß se brav san //

A. // Ja / die sin brav / hör halt auf //

W. // So liebe Kinder //

Ch. // Etz sollt er aber die Nama no / fragn / ah //

A. // da / des is der Uli / des is die Evi //

W. // So liebe Kinder / dann kriegts ihr auch was / ein
Sackerl //

A. // mei, wo sind die Fimoplatzerl / de sollta bringa /
Hansi / geh gibsmä die Fimoplatzerl vo dir? //
(holt die Plätzchen)

W. // so / und brav sein //

.....

Interessant in dieser Puppenstubenszene sind die vielen "etz sollt"-Vorschläge der Buben, während Anita einen Konjunktiv einsetzt, der eindeutig dialektalen Ursprung ist ("fragat" - "sagat", vgl. ZEHENTER 1985).

Vieles, was die Kinder im Spiel langsam am Kontext entwickeln, konnten sie in der Kürze des Rollenspiels nicht sofort ausführen, zumal sie ja aufgefordert sind, nur den Dialog zu reproduzieren. Im Puppenspiel wird alles versprochen, auch Geräusche (Etz sollts klingeln), die Position der Figuren (die solltn sich vasteckn - die Mutter sollt rausgeh), auch keine Unstimmigkeiten über den Spielverlauf werden ausdiskutiert.

Ähnliche Beobachtungen konnten Studenten der Sprachbehindertenpädagogik an sich selber machen. Es fiel ihnen leichter, quasi von außen, über Situationen zu sprechen, als direkt zu handeln. So sagten einige: "Hier könnte man sich drehen", statt sich zu drehen, oder: "Die Kinder können ja dann blasen", statt selber zu blasen.

Rollenspiel ohne sorgfältige Vorbereitung oder die Möglichkeit, sich laufend über Fiktion, Handlungsweise und Verlauf zu unterhalten, hemmt eher die Sprachproduktion als sie anzuregen (dazu in dieser Arbeit 7.3).

Was den Sprachtherapeuten an der Sprachproduktion der spielenden Kinder stört, sind die vielen beschreibenden Sätze, häufige Modalformen und indirekte Aussagen, weil die Kinder sich doch nicht ganz mit den Figuren identifizieren, also das Sprachhandeln in der vorstrukturierten Situation nicht simulieren, sondern besprechen.

indirekte Form (Protokoll)	erwünschte direkte Form
//die etz den Mann na fanga sollt//	(Die Polizisten sagen:) Jetzt fang'ma den Mann.
//der / etza des Auto daputt faht//	Jetzt hat der des Auto kaputt g'fahrn.
//und der / des Auto sollt etz in d'Garasch fahrn//	Ich fahr jetzt den Wagn in'd Garasch.
//der / Polizei / etz da oschleicha sollt//	Gehts weita, etz schleichma uns-o!
//oder glei solltns'n zamschiaßn//	Den schießma doch glei zam!
//na / der Sheriff komma sollt//	Was ist hier los? Sofort festnehmen!

indirekte Form (Protokoll)

erwünschte direkte Form

//und etz sollt a nimma auf-
steh /
/ und dann sollt der net
wissn / wer des gween is //

Der rührt sich ja gar nicht
mehr.
Wer war das?

Der beobachtete Sprachumsatz in derartigen Spielsituationen war sehr hoch, in einigen Gruppen herrschte statt der "sollt"-Form mehr die "tät"-Form vor, es wurden aber auffallend viele Handlungszüge beschrieben, begründet und verteidigt. Es wurde viel mit Weil-Sätzen argumentiert (immer mit dem für das Bayerische typischen Anakoluth: "... weil der sollt des ja net sehn").

Beim Einsatz von "Funkgeräten" (Bauklötze mit angeklebter Stricknadel, Federmapperl mit herausstehendem Bleistift) verwendeten die Buben Redeweisen aus Fernsehsendungen als Formeln, die auch stark dysgrammatische Kinder übernahmen.

// Rotscha / hier Wagen 1 / Meier bitte melden /
Überfall / Ende //

// bitte sofort kommen / Überfall auf Bank //

Die Mädchengruppe einer Klasse spielte mit ihren "Kindern" direkter. So zeigte eine Szene "Mutter geht mit Kind zum Sprachtherapeuten" viele realistische Dialoge, die ebenfalls wie die sehr beliebten Schulszenen ohne die "sollt"-Form auskamen. Die täglich erlebten Sprachvorbilder, das Wissen darum, wie in einer solchen Situation gesprochen wird, erleichtern hier die Simulation natürlicher Kommunikationssituationen.

Der Sprachbehindertenlehrer konnte seine eigenen Formulierungen sehr gut imitiert wiederhören.

3.3.2.3 Der Sprachumsatz bei Gesellschaftsspielen

Trotz des gemeinsamen Gegenstandsbezugs hält sich der Sprachumsatz bei Gesellschaftsspielen in Grenzen und beschränkt sich auf Kommentare zu den nötigen Handlungszügen. Es werden also nicht die vom Therapeuten geplanten Sprachformen und Wörter genützt, die sich auf Abbildungen oder Zusammenhänge beziehen.

Ein nach artikulatorischen Gesichtspunkten zusammengestelltes Memory-Spiel sollte zur Produktion von Tiernamen und Gegenstandsbezeichnungen anregen, in deren Phonembestand jeweils ein [s] oder [ʃ] vorkam.

Die Beobachtung vollzogen Studenten in einer Übung nach, indem sie die Äußerungen während des Spielens protokollierten.

Es scheint demnach völlig normal, die einzelnen Kärtchen nur mit Hinzeigen, in der Verbalisierung nur mit einem (kontextabhängigen) Deiktikon zu bezeichnen, die differenzierten Namen zu verallgemeinern und durch Oberbegriffe zu ersetzen (Viech, Ding, Muster). Hier greifen außerdem voll die Reduktionen gesprochener Sprache. Folgende Dialogteile wurden notiert:

/ mei / wo is jetzt des? /
/ wo war jetzt des komische Ding wieder? /
/ des is meins / des brauch ich /
/ die hat scho wieder eins /
/ ich weiß wo dei Viech is /
/ legs wieder hin /
/ ach / das ist ja nur so ähnlich /

Es wird also offensichtlich die Spielhandlung verbalisiert, nicht aber das jeweils dargestellte Objekt, das ja alle sehen und erkennen (zum ikonischen Kode, vgl. ECO 1972).

Handelt es sich um Gesellschaftsspiele, deren Spielform es erforderlich macht, dazu zu sprechen, oder wo jeweils Partner Spielzüge absprechen müssen, dann ist ein gewisser Sprachumsatz gewähr-

leistet; eine fröhliche Atmosphäre provoziert auch Kommentare, Aufforderungen und Ausrufe, wobei der mitspielende Therapeut modelling-Techniken anwenden kann (vgl. DANNENBAUER 1984), da die Kinder die modellierten Äußerungen gleichzeitig in konkreten Handlungen und Ereignissen erleben können.

Dieses "Sprachklima der Spielgefährten" (GAUSMANN 1966, S. 85) ist gerade für das sprachschwächere Kind von besonderer Bedeutung, da durch häufig wiederkehrende Handlungszüge die Modelläußerungen der Partner im Kontext "erlebt" werden, so daß die Extraktion linguistischer Regeln erleichtert wird (vgl. DANNENBAUER 1984, S. 39).

Die Sprachangebote des modellierenden Therapeuten in Spielsituationen haben den Vorteil, daß das "Kind als Sprecher realisieren kann, was es zuvor als Hörer erlebt hat" (DANNENBAUER 1984, S. 44), das heißt, das Kind darf mit dem Therapeuten die Rollen tauschen, verschiedene Funktionen übernehmen, was in Alltagssprachlichen Situationen nicht möglich ist. Dies gilt für freie Spielformen, Regelspiele und Rollenspiele, die zu planen, durchzuführen und vor allem aktiv mitzugestalten zu den methodischen Strategien jeder Sprachintervention bei Kindern gehört.

3.4 Die Wirksamkeit sprachlicher Modelle für kommunikatives Verhalten: psycholinguistische Basis narrativer Strategien

Für die Wirkung des schulischen Sprachmilieus ist nicht nur das "functional environment" entscheidend, sondern auch die Organisation sprachlicher Vorbilder und Modelle in der Lernumwelt.

Sprachliche Vorbilder für kommunikatives Verhalten finden wir auf dreierlei Weise vertreten (nach FEINAUGLE 1982, vgl. S. 69):

- a) der Kommunikationspartner als Lernmodell

- b) ein Identifikationsobjekt als Modell
- c) ein bewußt eingesetztes Modell (bei impliziten Korrekturen)

3.4.1 Personmodell "Kommunikationspartner" versus Situationsmodell

Der Kommunikationspartner in der Schule (während des Unterrichts) ist meist der Lehrer; das Lehrerverhalten ist somit "dominantes Lernmodell" (GRÖNWOLD 1977).

Jedes dominante Lernmodell birgt nun die Gefahr in sich, einseitiges oder fehlerhaftes, im Falle des Sprachmodells also den expliziten Bemühungen des Sprachunterrichts zuwiderlaufendes Verhalten weiterzugeben. Die Kinder können sich also durch "Lernen am Modell" genauso gut ein falsches und unangemessenes Sprachverhalten aneignen, wenn die Lehrersprache formale oder kommunikative Fehlformen aufweist (vgl. dazu FEINÄUGLE 1982).

Freilich gibt es in Schulklassen auch Lernmodelle außer dem Lehrer, wenn zum Beispiel ein Schüler durch sein Verhalten besonders auffällt und imponiert. Daraus müßte man nach GRÖNWOLD (1977) die Konsequenzen ziehen und als erstes den Lehrer in seiner zentralen Rolle als Modell ablösen; statt eines "Personmodells" möchte er besser ein "Situationsmodell" vorgeben oder erarbeiten lassen.

Hierbei "organisiert" zwar auch der Lehrer die Situationen, aber gemeinsam wird der situativ angemessene Sprachgebrauch gefunden und in verschiedenen Lösungen demonstriert. Dieses "variable Sprachverhalten" scheint besser geeignet zu sein, als Modell zu dienen, als starre Lehrervorbilder (vgl. FEINÄUGLE 1982, S. 73), oder gar Nachsprechvorlagen.

Im natürlichen Spracherwerb sind die Eltern die Kommunikationspartner und ersten Sprachvorbilder, die anfangs auch spontan imitiert werden. Daher kann auch in der Sprachintervention spontanes Imitieren durchaus zur "Verbesserung der Grammatik" beitragen, wie es SLOBIN (1976, S. 172) sieht. So werden erste Sprachmuster ganzheitlich erlernt. An Situationen gebunden erlebt das Kind besonders eindringlich hochfrequente Syntagmen, die es imitiert, aber kognitiv erst später durchdringt (vgl. LENNEBERG 1972, S. 343).

- "Wenn ein Kind sein Leben damit zubringen sollte, Sätze zu imitieren, die es gehört hat, könnten wir damit doch niemals die außerordentliche Fähigkeit eines jeden Menschen erklären, Sätze zu bilden und zu verstehen, die er offensichtlich zuvor niemals gehört hat ... " (SLOBIN 1976, S. 169).

Damit ist dem Imitationslernen nur eine beschränkte Wirksamkeit zugestanden, gerade dann, wenn es sich um elizitierte Imitationen handelt. Sie stellen keine natürlichen Sprachlernbedingungen dar (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 443).

EXKURS

Das Kind beginnt imitativ mit der Erlernung "zusammenhängender Muster", wie LENNEBERG (1972) bestimmte hochfrequente Patterns der Umgangssprache bezeichnet. Dabei treten auch Fehlaktualisierungen und mangelhafte morphosyntaktische Ver fugungen von Teilketten (die jedoch isoliert bereits gut beherrscht werden) als Sprachauffälligkeiten auf. Solche früh gelernten Syntagmen sind oft sehr resistent, weil sie nur als Ganzheiten (ohne Rücksicht auf den grammatischen Kontext) aktualisiert werden können. Die "sequentielle Festigkeit" wird zur Quelle von Fehlleistungen wie SCHNEIDER (1978, S. 217) an typischen Patterns aus dem englischen Sprachgebrauch zeigt, so an den festen Syntagmen: "he's, that's, it's, I can't", als umgangssprachlichen phonetischen Verkürzungen und Abschwächungen (Enklisen).

Analog zu diesen englischen Patterns finden wir ebenso im Deutschen ähnliche Syntagmen, die - als Einheit über das Hören vom Kommunikationspartner gelernt - in einem anderen Kontext dann als Fehler erscheinen. Bei Erwachsenen treffen wir dies Phänomen im ungelenkten Fremdspracherwerb in ähnlicher Weise an.

Englisch	feste Syntagmen (korrekt)	falsche Verwendung
	he's old	he's will play
	that's yours	that's has wheels
	it's a cat	it's cries
	(aus SCHNEIDER 1978, S. 217)	
Deutsch		
	Brot hamma	mia hamma des net
	etz gemma	mia gemma etzat
	(bairisch)	(dialektal üblich)
	woisch? (von schwäbisch: weißst du?)	i woisch net
	vaschtosch? (dito: ver- stehst du?)	der nix vaschtosch
	(die beiden letzten Beispiele aus dem ungelenkten Zweitspracherwerb eines sizilianischen Gastar- beiters)	

Fehlinterpretationen neuer Wörter, die durch Erfahrungswissen in ihrer Struktur vom Hörer oft falsch aufgeschlüsselt werden, gibt es bei Kindern und in der Begegnung mit fremden Sprachen.

So interpretiert ein Französischlerner beispielsweise das ihm neue Wort 'épouvantable' im gehörten Satz 'c'est épouvantable!' als 'c'était pouventable' und benützt weiterhin diese Form in ähnlichen Situationen sinngemäß für 'fürchterlich' (wobei er Heiterkeit erntet).

Imitative, über das Hören ganzheitlich gelernte Syntagmen sind dem Kind und dem Ausländer in ihrer Struktur "so wenig bewußt wie die Lautfolge eines Wortes, so lange das Kind nicht schreiben gelernt hat" (SCHNEIDER 1978, S. 125).

Das Bewußtsein für das einzelne Wort, also die kognitive Durchdringung solcher Patterns ist auch bei Schuleintritt noch nicht voll entwickelt. Dies zeigt sich in ersten Schriftsprachversuchen. So wünscht ein Kind der Lehrerin zum Muttertag ein 'freislebn', Formen wie 'happich, bini, gema' für 'habe ich, bin ich, gehen wir' sind sehr häufig in frühen Texten.

Eine Romanautorin gibt uns hier sehr anschauliche Beispiele für "kindsprachliche Fehlaktualisierungen" im Deutschen (vgl. SCHNEIDER 1978, S. 217).

Diana KEMPF²²⁾ schildert die Gedanken eines kleinen Mädchens und notiert dabei auch solche "patterns" im Denkablauf des Kindes, die das teilweise Mißverstehen und die nachträgliche Sinnsuche des Kindes repräsentieren.

mußich	magdasnich
mußma	aufjenfall
Grauskleid	issjawurscht
ganshinten	issjagleich
du schläfstjawiedernich	issjaganzgleich

Hier verwendet das Kind diese Patterns zwar kontextadäquat, die festen Sequenzen aber könnten auch zu einer Quelle für Fehlleistungen werden.

So weit zu Sprachauffälligkeiten, die durch Fehlaktualisierung früher, imitativ erworbener Patterns entstanden.

22) KEMPF, D.: Fettfleck. Roman. Salzburg/Wien, 1979.

3.4.2 Personmodell: Identifikationsobjekte. Admirative Identifikation über Medien (symbolische Modelle) oder Personen (in-vivo-Modelle)

Identifikationsobjekte sind nicht immer zugleich auch Kommunikationspartner des Kindes. Es sind dies Modelle, die sich einer gewissen Beliebtheit erfreuen und meist ein Imitationsverhalten auslösen. Wichtig für Modelle in Erzählungen wird für die Planung, was ZUMKLEY (1976, siehe S. 87ff) über die Nachahmung in Abhängigkeit von der affektiven Beziehung des Beobachters zum Modell und der Ähnlichkeit zwischen Beobachter und Modell sagt. Obwohl Kinder eher Erwachsene als Gleichaltrige imitieren, werden Kinder als Modelle doch attraktiv, wenn Ähnlichkeiten zur eigenen Person empfunden werden (Aussehen, Probleme, äußere Situation), oder wenn das Kind Eigenschaften aufweist, die man selber gerne hätte. Da diese Personmodelle oft auch fiktive Figuren aus Filmen oder Büchern sind, kann dies auch für erzählte Figuren gelten. Sie bieten "eine große Anzahl von Modellen und modellierten Verhaltensweisen zur Nachahmung" an (ZIMBARDO 1983, S. 227).

Das Beobachtungslernen am Modell wird durch vier wichtige Teilprozesse geprägt (ZIMBARDO, a.a.O.):

- Aufmerksamkeit
- Behalten
- motorische Reproduktion
- Motivation

Die Handlungen von Modellen, die über eine gewisse Zeitspanne in ihren Merkmalen aufmerksam beobachtet wurden, können später erinnert werden, wenn eine ähnliche Situation auftritt. Das Gelernte wirkt sich noch dann aus, wenn das Modell nicht anwesend ist. Es bleibt präsent in bildlichen Vorstellungen (Bewegungen, Handha-

bung von Gegenständen, Mimik und Gestik) oder verbal verschlüsselt (vgl. ZIMBARDO 1983, S. 228).

Eine Reproduktion des Verhaltens oder Sprachhandelns ist umso wahrscheinlicher, je erfolgreicher das Modell mit seiner Handlung war. Kann der Beobachter die Folgen direkt miterleben, also beim "in-vivo-modelling", bei dem auch Anziehungskraft, Rang und Stellung des Modells realistischer sind, ist die Motivation zur Übernahme stärker.

Das "symbolische" Modelling aber hat bei langer Beobachtungszeit sehr wohl auch seine starke Beeinflussungsmöglichkeit, wie Filmidole, Fernsehwerbung und Romanhelden demonstrieren. So kritisiert in diesem Zusammenhang auch ZIMBARDO (1983, S. 227) die stereotyp dargestellten Rollenklischees in Schulbüchern, die generationenweise "das soziale Lernen bei Jungen und Mädchen tiefgreifend beeinflußt" haben.

"Analog wirkt sich das Fehlen entsprechender Modelle dahingehend aus, daß dadurch die Gelegenheit, bedeutsames Verhalten am Modell zu lernen, verringert wird." (ZIMBARDO 1983, S. 227)

Daher ist es für das Sprachmilieu Schule wichtig, im Rahmen des Unterrichts Modelle bereitzuhalten, die vom Kinde akzeptiert werden können, weil sie in einem Bezug zu seiner Realität stehen, um daran angemessenes Sprachverhalten in verschiedenen Situationen beobachten zu können. Bei Berücksichtigung der großen Bedeutung des Identifikationslernens, also der attraktiven Personmodelle, sollte das Modell nicht wechseln, sondern die Situationen, in denen das Modell handelt, in denen die Kinder das Verhalten erfahren und die Konsequenzen erleben können, sollten wechseln.

Hier liegt der therapeutische Ansatz für die Einbeziehung narrativer Strategien in das symbolische Modelling.

3.4.3 Sprachformmodelle in Kommunikationssituationen (modelling)

Bewußt eingesetzte Modelle, nicht nur zur Korrektur, kennt man aus dem Fremdsprachenunterricht (auch im Sinne einer Prototypengrammatik) und die Techniken des Modellierens sind für die methodische Aufbereitung von Sprachtherapie seit längerem von zentraler Bedeutung (vgl. DANNENBAUER 1983, 1984).

"Mit ihrer Hilfe können sprachliche Merkmale deutlich, das heißt für das Kind erleb- und erlernbar gemacht werden" (DE VRIES 1977, S. 66).

"Modelling" gibt in gewisser Weise auch Sprachformen vor, veranlaßt jedoch nie zum Nachsprechen, sondern verläßt sich auf die Wirkung und Leistung der Sprache, die in der spezifischen Situation erfahren wird. Dagegen ist es Ziel des herkömmlichen Patterndrills, Wortfolgen größerer syntagmatischer Einheiten imitieren zu lassen.

Nach SLOBIN kann dies durchaus zur Verbesserung der Grammatik beitragen, ist aber kein "Allheilmittel". Geschieht dies nämlich mit Sprachformen, die das Kind in der Realität kaum vorfindet oder mittels künstlicher Methoden, die im Spracherwerb keine Funktion haben, so ist eine Übernahme unwahrscheinlich.

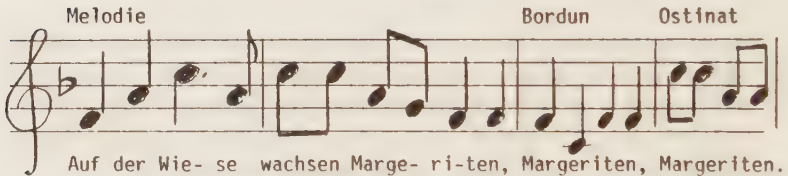
Diese, von DANNENBAUER (1983, siehe S. 490) kritisierten "elizitierten" Imitationen, häufig in der Schulpraxis gekoppelt an Chorsprechen, silbenweises Betonen und Klatschen, lösen Sprache von der eigentlichen Situation; so kann kein Sprachlernen erfolgen, zumal die zwangsläufige Verzerrung des Lautkorpus bei häufiger Wiederholung zur völligen Sinnentleerung führt. Reihensprechen stellt für viele Kinder nur eine Imitation eines beliebigen Satzmusters dar, in das im Substitutionsverfahren einzelne Wörter einzusetzen sind. Der erste Teil verkommt zur Redeübung, die Aufmerksamkeit gilt ganz dem neuen Satzteil.

Eine Klasse soll zusammenfassen, was man über die Blumen auf der Sommerwiese gelernt hat. Die Lehrerin gibt

als Satzmuster vor: - "Auf der Wiese wachsen ...", wobei jede Schülerantwort von der ganzen Gruppe nachgesprochen und mit Klatschen begleitet werden soll. Ist in der Einzelaussprache wenigstens der Blumenname noch mit natürlicher Intonation gesprochen, wird der geklatschte Satz durchgehend monoton, ohne melodische oder rhythmische Schwerpunkte zerdehnt vorgetragen.

- Auf der Wie-see waa-chseen Maar-gee-rie-teen.

Der Lehrer, der die jeweilige Schülerantwort gut rhythmisiert zu-rechtsingen läßt, bleibt näher an natürlicher Sprache.



In weiterem Sinne kann das bewußt eingesetzte Modell die "Normen der kommunikativen Adäquanz" (FEINAUGLE 1982, S. 70) an einem Situationsmodell aufzeigen. Im engeren Sinne müssen wir darin ein Sprachformmodell sehen, das wir eher als ein "Produktmodell" bezeichnen müssen, auch wenn es kontextrelevant eingesetzt wird.

Nach CAZDEN wird ja als "Modell" jeder wohlgeformte Satz des Therapeuten als Reaktion auf eine Äußerung des Kindes bezeichnet, der nicht die bedeutungstragenden Wörter der vorausgegangenen Äußerung des Kindes enthält (vgl. SLOBIN 1976, S. 176). Diese Definition steht im Gegensatz zu den Bemühungen des didaktischen Sprechens, das ja gerade in Form des "korrektiven feed-backs"²³⁾ (WYATT 1973) mit

23) artikulatorisches feed-back
syntaktisch-grammatikalisches feed-back
lexikalisches feed-back
(d.h. Korrektur oder Bestätigung von Aussprache, Satzbau und

der Technik der Expansion oder (alternativ dazu) der Umformung in der Sprachtherapie als wirksam angesehen wird (vgl. FOLGER/CHAPMAN 1978).

Für den Einsatz narrativer Modelle gilt, daß "das Kind bereit und fähig sein muß, auf Modelle zu reagieren" (DANNENBAUER 1983, S. 463). Diese Bereitschaft läßt sich jedoch wecken, wenn attraktive Personenmodelle als Zentralfigur der Erzählungen Ähnlichkeiten zur eigenen Person und zu Situationen des kindlichen Alltags erkennen lassen. Abhängig von Erzähltext und Erzählsprache muß der Vortrag der Erzählungen diese symbolischen Modelle zum Leben wecken (siehe Direktheitsgrad, 6.3.3; zweite Kommunikationsebene, 6.2; Erzählgelände, 6.1).

Die Wirksamkeit sprachlicher Vorbilder für kommunikatives Verhalten basiert also auf den drei Säulen "Personmodell, Situationsmodell, Sprachformmodell", die im folgenden Überblick zusammengefaßt sind.

Fortsetzung Fußnote 23):

Flexion, Wortwahl und Begriff, durch Wiederholung der Schüleräußerung: wortwörtlich, transformiert, expandiert).

Vorbild	Modell	Wirkung : Übernahme
Kommunikationspartner Identifikationsfigur (auch symbol.)	PERSONMODELL	typ. { Sprechweise Verhaltensweise Mimik/Gestik
echte oder fiktive Kommunikationssituation Sprachhandlungssituation	SITUATIONSMODELL	allg. { Sprech-/Interaktionsnormen "wann, wo, zu wem, mit welchen Sprachmitteln"
bewußt eingesetzte Sprachmodelle im Kontext	SPRACHFORMMODELL "Modelling"	grammatische Strukturen, syntaktische Abfolgen in relevanter Sprache

Abb. 13: Wirksamkeit sprachlicher Vorbilder für kommunikatives Verhalten als psycholinguistische Grundlage narrativer Strategien

Der Einsatz narrativer Strategien im Lernbereich "Sprache" nützt die Wirksamkeit sprachlicher Vorbilder in allen drei Modellen, wobei den Identifikationsfiguren in Erzählungen bewußt geplant Sprache und Verhalten zugeschrieben werden kann, so daß auf dem Wege des "symbolischen Modelling" die fiktiven Kommunikationssituationen (Erzählhandlung) den Kontext für Sprachformen bilden, die das Kind übernehmen soll.

Da diese Situationen auf die verbale Realität der Kinder hin zuge-

schnitten und entworfen sind und in vielerlei Variationen immer wieder begegnen, wird ein sprachlicher Response hervorgerufen durch "subjektiv, voluntativ oder spielerisch zugesprochene Äquivalenz zu früheren Situationen" (SCHNEIDER 1978, S. 115).

3.5 Zusammenfassung

Sprachmilieu "Schule" als gestaltete Lernumwelt

Wie weit stellt Schule einen Ausschnitt aus der Lebenspraxis dar und wie weit kann sie daher Kommunikationssituationen in einer funktionalen Umwelt zur Verfügung stellen?

Dazu war es nötig, den Unterricht und die Lernumwelt auf ihre Tauglichkeit als Sprachlernsituation zu untersuchen.

Bei genauerer Betrachtung des herkömmlichen Unterrichtsgeschehens zeigt sich, daß die Sprechsituation weitgehend von pädagogischem Charakter ist, das heißt, daß die Kommunikation meist komplementär verläuft und dominant vom Lehrer bestimmt wird. Auch die Lernumwelt erscheint in der Institution "Schule" sehr beschränkt; Lebenspraxis läßt sich nur schwer in den Unterricht einbringen, es sei denn als simulierte Form. Daher übernehmen "fiktive Sprechsituationen" zwangsläufig die Aufgabe, Möglichkeiten zum Betrachten, Werten, Korrigieren und Probehandeln zu geben.

Medien stellen Szenen simulierten Sprachgebrauchs für die Arbeit im Sprachunterricht zur Verfügung: Hörspiel, Film, Bildgeschichte und didaktischer Text. Sie bieten die vorstrukturierten Kommunikationssituationen und tragen durch ihre Gestaltung gleichzeitig noch verschiedene andere Strategien.

Die Lernumwelt des Kindes als "functional environment" ist außerhalb der Schule so vielfältig, daß diese dagegen recht armselig dasteht. Den Lebensraum "Schule" zu gestalten ist daher vordring-

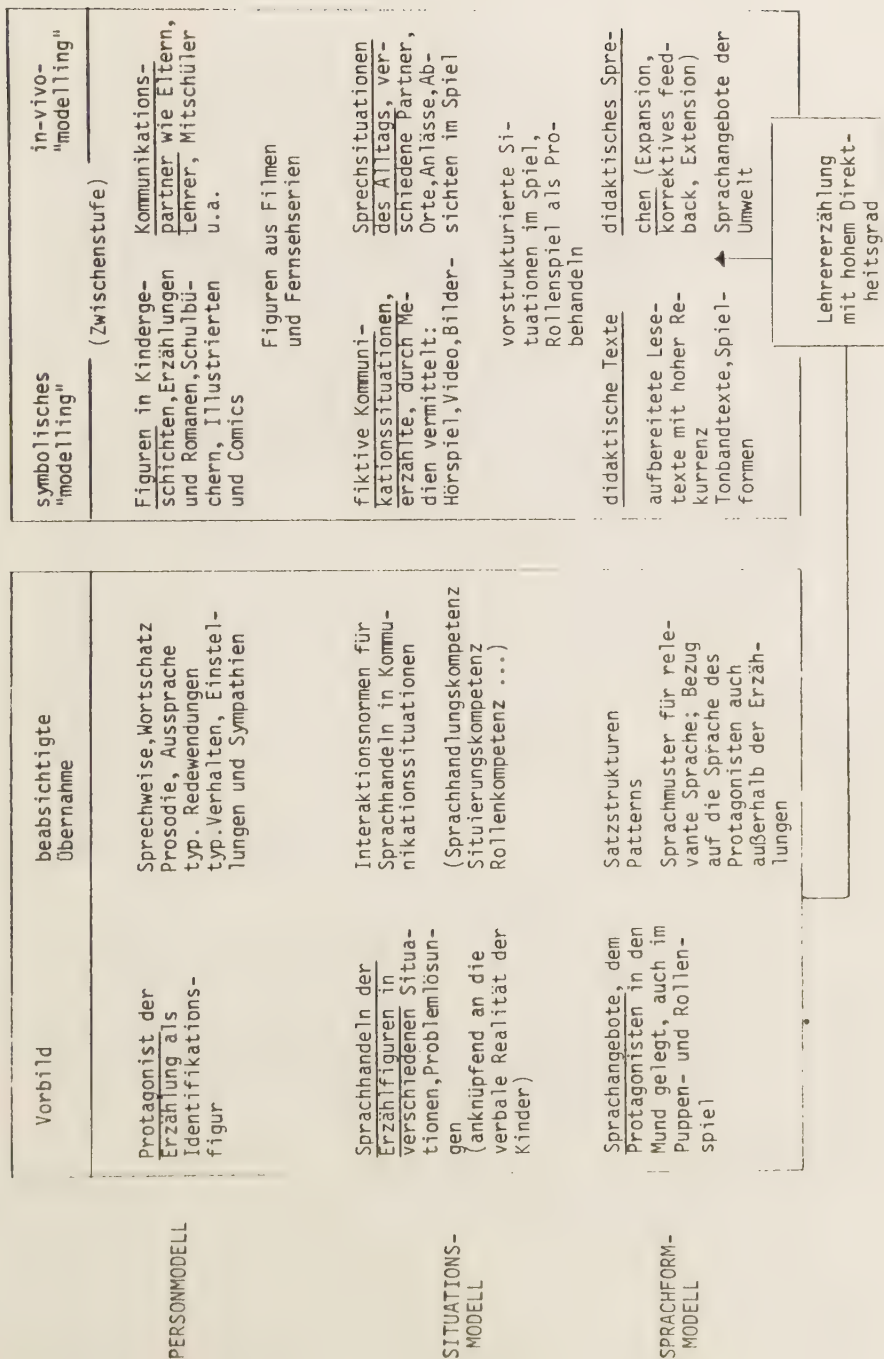
liche Aufgabe jedes Sprachtherapeuten. Voraussetzungen für Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten, Sozialerfahrungen und Interaktionen sind in Ausstattung, Lernmitteln und Schulleben zu organisieren. Der Klassenraum als Kommunikationszentrum ist nicht nur als Arbeitsraum, sondern auch als Spielwelt zu arrangieren. Spielen ist eine Arbeitsform des Lernbereichs "Sprache", von der sich der Therapeut und Sprachlehrer nicht ausschließen sollte.

Spielmaterial stellt die Gegenstände für einen gemeinsamen Objektbezug zur Verfügung, der die Basis auch verbaler Interaktion bei Kindern ist. Puppen und Figuren werden als handelnde Personen geführt und sind indirekte Träger der Interaktion zwischen den Spielern, was zunächst eine Entlastung darstellt (gegenüber dem Rollenspiel). Das freie Spiel wird so zum Motor der Sprache und im Spiel mit den Puppen werden Skripts für das Rollenspiel erarbeitet.

Auch sprachliche Vorbilder werden im schulischen Sprachmilieu wirksam. Sie spielen eine große Rolle beim Spracherwerb, sowohl für spontane Imitationen als auch für das Erlernen sozialer Kompetenz (Situierung, Rollenkompetenz, Sprachhandlungskompetenz). Sie ermöglichen das Identifizieren von Sprachmitteln im Kontext. In der Schule ist meist der Lehrer dominantes Lernmodell. Dieses "Personmodell" aber ist ein Erwachsener, der als Individuum handelt, weswegen ein "Situationsmodell" mit variablem Sprachverhalten geeigneter scheint.

Die Wirksamkeit sprachlicher Vorbilder für kommunikatives Verhalten soll psycholinguistische Grundlage für narrative Strategien darstellen. Kommunikationssituationen, die auf die verbale Realität des Kindes zugeschnitten sind, sollen in Erzählungen angeboten werden - eine Möglichkeit, fiktive Sprechsituationen vorzustellen, die aber wegen ihres hohen Direktheitsgrades zwischen "in-vivo-Modellen" und den nur symbolischen Modellen anzusiedeln sind. So wird Erzählen zu einer Strategie therapeutischer Sprachdidaktik.

Abb. 14: Wirksamkeit sprachlicher Vorbilder für kommunikatives Verhalten in narrativen Modellen



Das vorliegende Schema (Abb. 14, S. 175) kann uns die Position narrativer Modelle verdeutlichen. Die Lehrererzählung mit hohem Dialoganteil läßt sich zwischen den Modellen der Realität und den symbolischen Modellen (Buch und Illustration) ansiedeln - darin dem Film oder Theaterstück verwandt. Der vortragende Lehrer übernimmt die verschiedenen Rollen, deren Verhalten modellierend wirken soll. Den Protagonisten der Erzählung als Identifikationsfigur stellt er in Situationen, für die er sprachliche Lösungen vorgeben oder mit den Kindern erarbeiten kann.

So kommen die sprachlichen Vorbilder in narrativen Texten in szenischer Darstellungsweise als Modelle nahe an die Wirkung der Kommunikationspartner heran, die das Kind direkt im Alltag beobachtet.

4. ERZÄHLEN ALS STRATEGIE

Erzählen als Strategie der Sprachintervention erfordert es, Pläne aufzustellen, sie zu realisieren und dabei überlegt gewisse Techniken und Strategiezüge anzuwenden, um die angestrebten Effekte zu bewirken. "Strategie" soll mit SCHIEFELBUSCH (1978, S. 5) für Sprachintervention, wie folgt, definiert werden:

"Strategy is the art of devising or employing plans or stratagems to reach a goal. Our goal is to promote the acquisition and continued use of functional language and communication."

Erzählende Sprachintervention setzt als Strategie für das Erreichen der Lernziele therapeutischen Sprachunterrichts keine vorgefertigten Medienprodukte, keine isolierten Therapiekonzepte und keine zeitlich/räumlich getrennten Maßnahmen an, sondern einfaches konversationelles Erzählen, das den funktionalen Gebrauch von Sprache in Kommunikationssituationen zum Thema hat, anknüpfend an den mündlichen Sprachgebrauch der Kinder. Dies soll in einem Schema (siehe S. 178) verdeutlicht werden.

Wir trennen somit "plans" von den zu ihrer Realisierung eingesetzten "stratagems".

Der Plan, durch Erzählen die Intentionen der Sprachintervention zu stützen, erfordert vom Lehrer, diese Erzählungen strategisch aufzubereiten und auch didaktisch/methodische Schritte der Rezeption und Verarbeitung der angebotenen Texte zu berücksichtigen. Wir unterscheiden also zwischen einer "expliziten Strategie" (= Erzählen als Strategie) und "impliziten Erzählstrategien".

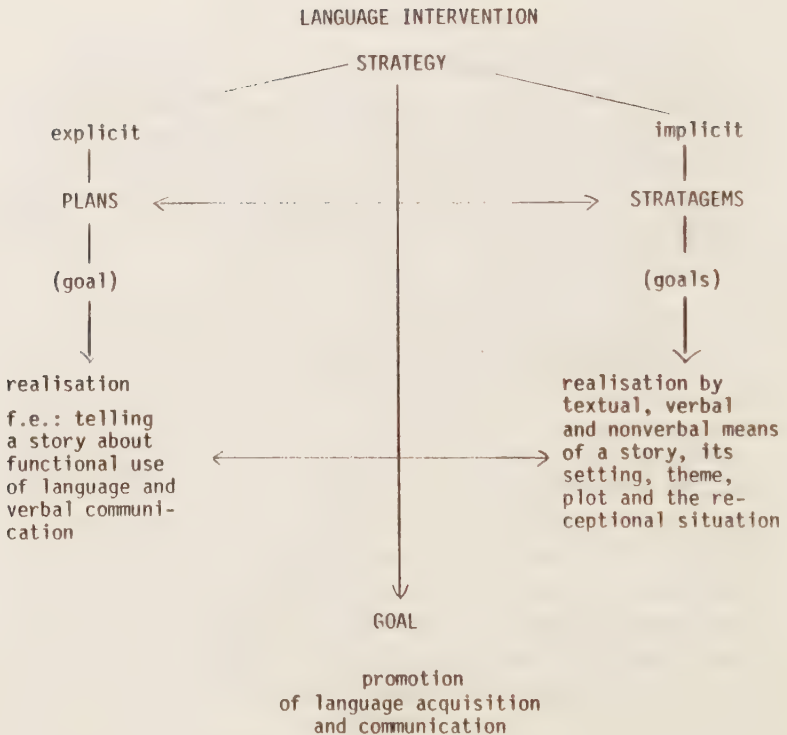


Abb. 15: Modell einer erzählenden Sprachintervention, Terminologie in Anlehnung an SCHIEFELBUSCH (1978) und THORNDYKE (1977), MANDLER/JOHNSON (1977).

4.1 Explizite und implizite Erzählstrategien

Betrachtet man Erzählen als eine "Strategie", das hieße handlungstheoretisch als ein "Mittel zum Zweck" (vgl. WERBIK 1978), so trifft man hier genau auf die "Tiefenfunktion" des Erzählens, die mit der

Frage zu ergründen ist: "Wozu wird erzählt?" (KLOTZ 1982, S. 319ff). Aus einer Situation erwächst die Motivation, die Aufforderung, diese Situation zu ändern, das Verhalten des anderen zu beeinflussen oder umzulenken. Dies kann mittels einer Erzählung erfolgen. Das bekannteste Beispiel strategisch eingesetzten Erzählens ist das Märchen von der schönen Scheherezade, die ihr Leben dadurch rettet, daß sie dem Sultan tausendundeine Nacht lang Märchen erzählt (vgl. KLOTZ 1982, "Erzählen als Enttöten").

Ein anderes Beispiel kennen wir aus der Sprache des Glaubens, wo das "bekenkende Erzählen" in Unterricht und Gottesdienst eine besondere Stellung einnimmt. Das Judentum gab seine wesentlichsten Inhalte und Überzeugungen erzählend weiter, auch das Christentum wurde so weiterverbreitet, denn "unter allen Sprachhandlungen, die wir vorfinden, entspricht die Sprachhandlung der Erzählung am meisten dem sich frei gebenden Geschehen, das den Menschen angeht" (CASPER 1975, S. 178f).

Die Kernthesen und Grundbegebenheiten der Religion werden nach wie vor in den Gottesdiensten immer wieder erzählt, denken wir an die Einsetzungsworte beim Abendmahl.

"Erst durch die bekennende Erzählung und das Bekenntnis zu der in der Erzählung liegenden Verheißung zugleich wird die Sprachhandlung vollendet, die sich in dem Sich-Erinnern vollzieht" (a.a.O., S. 184).

"Narrative Theologie" also (vgl. WACKER 1977), setzt die Sprachhandlung "Erzählen" zur Vermittlung ihrer Glaubensinhalte ein. HEBEL ersann seine Kalendergeschichten als didaktische Texte zur Belehrung, die Mutter erzählt dem Kind auf langer Autofahrt ein Märchen, damit es ruhig bleibt. Der Lehrer liest eine Geschichte vor, die er als Belohnung versprochen hatte. Der Professor blendet eine Anekdote aus seinem letzten Urlaub ein, um die Situation zu entkrampfen und die Aufmerksamkeit wieder zu gewinnen.

Auf einer Party reißt ein Salonlöwe die Beachtung an sich, indem er Witze am laufenden Band erzählt. Die Schwiegertochter unterhält die Schwiegermutter mit lauter lusti-

gen Geschichten vom Enkel, weil sie nicht weiß, was sie mit ihr "reden" soll. -
Jedesmal erfüllt die Erzählung einen anderen "Zweck".

Die Intentionen des jeweiligen Sprechers sind in der Tiefenfunktion des Erzählens repräsentiert, wobei die Wahl der erzähltechnischen und (bei mündlichem Erzählen) rhetorischen Gestaltungsmittel wesentlich zur Verwirklichung von Intentionen beiträgt, so daß wir von drei Ebenen des Erzählens ausgehen können:

Die Tiefenfunktion ist textlich nicht vertreten, sondern wird strategisch von einer Geschichte getragen (was wird erzählt?), wobei es von einiger Bedeutung ist, wie erzählt wird.

ERZÄHLUNG	<u>was</u> wird erzählt?	Thematik Handlung Personen	Sujet
	<u>wie</u> wird erzählt?	Text/Sprache Vortrag	Form
TIEFENFUNKTION	<u>wozu</u> wird erzählt?	Intention	Funktion

Die Tiefenfunktion können wir auch als die "explizite Strategie" einer Erzählung betrachten. Die Geschichte vom Suppenkaspar wird erzählt, um Kinder von der Notwendigkeit, brav zu essen, zu überzeugen. Die drastische Darstellung der Folgen, wenn man seine Suppe nicht ißt, verhelfen der Geschichte zu einigem Nachdruck. Die Strategie ist eindeutig: die Übertreibung des Abmagerns ist hier ein textuelles Strategie-Element, um den Kindern etwas Angst zu machen und den Müttern stets ein Drohmittel zur Hand zu geben (Wenn du nicht ißt, geht es dir wie dem Suppenkaspar!) Der tragische Ausgang, gestützt von der Illustration und den ostinaten Sprachformen,

erhöht die Wirkung der Mahnung im Sinne der Intention des Erzählers.

Wir wollen diese Elemente, die hier die explizite Strategie stützen (und Bestandteil impliziter Strategien sind), analog zum angloamerikanischen Sprachgebrauch "Stratageme"²⁴⁾ nennen (vgl. dazu SCHIEFEL-BUSCH 1978 "stratagems"). Der Einsatz solcher Stratageme ist ein erzähltechnisches Mittel, die Tiefenfunktion textimmanent werden zu lassen.

So ergibt sich eine dreiteilige Erzählstruktur, wobei sich in der Anwendung von Stratagemen das "Was?" nicht vom "Wie?" trennen läßt. Die Grundidee eines Sujets - also das Abmagern des Kindes bis zum "Fädchen nur" - der Handlungsausgang, die vorgestellten Personen, all dies ist bereits "Vehikel" der Intention, also ein Strategiezug, der durch die sprachliche Präsentation noch gestützt wird.

Die Strategieelemente der impliziten Strategien einer Erzählung prägen also die Gesamtkonstruktion. Wo die expliziten Strategien nur indirekt vertreten sind, erscheinen die impliziten Strategien direkt im Erzähltext und lenken das Rezeptionsverhalten, legen Übernahme von Haltungen und Normen nahe, nützen die Beeinflussung durch Sympathie und Antipathie und, nicht zuletzt, helfen sie durch sprachlich prägnante Formen, den Inhalt zu gliedern und für eine Wiedergabe zu speichern.

24) Vgl. dazu die Begriffspaare 'Prosodie-Prosodem', 'Mythos-Mythem'.

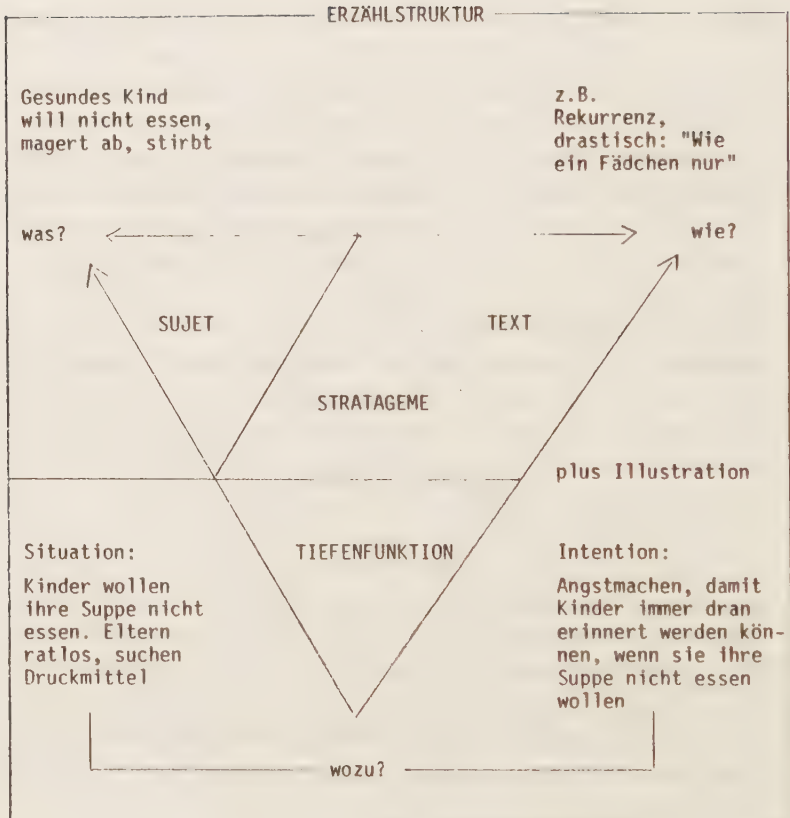


Abb. 16: Die Tiefenfunktion des Erzählens als Auslöser text-immanenter Strategiezüge über Sujet und Sprache (am Beispiel "Suppenkaspar")

4.1.1 Die Tiefenfunktion des Erzählens: Repräsentation von Sprecherintentionen zur Beeinflussung des Rezipientenverhaltens

Wenden wir uns zunächst noch einmal der Tiefenfunktion des Erzählens ganz allgemein zu.

Sieht man sich Erzählsituationen im wahren Leben oder in der Literatur an, so kann man mehr oder weniger deutlich bemerken, daß es mit jeder Erzählung eine irgendwie geartete "Bewandtnis" hat.

"Sie führt, offen oder versteckt, ihren Nutzen mit sich. Dieser Nutzen mag einmal in einer Moral bestehen, ein andermal in einer praktischen Anweisung, ein drittes in einem Sprichwort oder in einer Lebensregel - in jedem Fall ist der Erzähler ein Mann, der dem Hörer Rat weiß" (BENJAMIN 1977, S. 442).

Eine gewisse Ausrichtung auf ein praktisches Interesse ist als charakteristischer Zug bei vielen "geborenen Erzählern" zu sehen (a.a.O., S. 441). So ein praktisches Interesse kann beispielsweise sein, jemandem mehr oder weniger offen Ratschläge zu erteilen, wie es BENJAMIN an den Belehrungen des Jeremias Gotthelf (für die Bauern) oder den fast naturwissenschaftlichen Unterweisungen in Erzählform bei Johann Peter Hebel nachweist.

Andere wieder bieten Modelle für Problemlösungen, Denkanstöße, Verhaltensmaßregeln oder Rezepte zum Handeln an, alles zur Übernahme (direkt oder indirekt) empfohlen. Der unterhaltsame Erzähltext als das "Angenehme" war so mit dem "Nützlichen" verbunden.

Zumal vor Erfindung des Fernsehens war es die praktische Seite, die viele Erzieher zum Erzähler machte:

Die Gute-Nacht-Geschichte am Bett, die Geschichten zum Trösten, Beruhigen, Aufheitern oder Ablenken, die Erzählungen aus dem eigenen Leben, um Beispiele und Vorbilder zu geben, komplizierte Sachverhalte einfach zu erklären, und die Märchen der Großmutter, die der viel-

geplagten Mutter Entlastung verschafften - überall war die Tiefenfunktion geprägt von praktischem Interesse.

Setzen wir Sprache in einer ganz bestimmten Form (= Erzählung) ein, um eine Situation oder das Verhalten eines anderen zu ändern, wählen wir das Vortragen einer Geschichte quasi als Handlungsprogramm, Erzählen wird zum Sprechhandeln.

4.1.2 Erzählen als Sprechhandlung

Nehmen wir als Beispiel, in dem Erzählen ganz gezielt zur Situations- und Verhaltensänderung eingesetzt wird, die Situation, daß die Verweigerung einer Tätigkeit (Schubladenausräumen) das Kind verärgert hat. Es ist verstimmt und weint, blickt ständig zur Schublade, nimmt angebotene Spielsachen nicht an. Nun wählt die Mutter eine andere Strategie: sie erzählt eine lustige Geschichte, weil sie deren ablenkende, beruhigende Wirkung kennt.

Vielleicht hat sie ein Bilderbuch zur Hand oder sie denkt sich eine neue Handlungsfolge aus, bei der sie die Reaktionen des Kindes miteinbeziehen kann und Spielzeug (Puppen, Tiere) an der Erzählkette beteiligt. Sie schafft den Übergang zu einer entspannten Spielsituation. (Nach GALPERIN können wir hier von "schöpferischer Suchtätigkeit" sprechen, wenn keine vollkommene Orientierungsgrundlage vorhanden ist; vgl. RAUSCHER 1980, S. 38).

Der Handlungsablauf von der Intention bis zur befriedigenden Ausführung, läßt sich in einem Schema recht gut überblicken (nach einem Handlungsmodell von KOSSAKOWSKY 1980, S. 38).

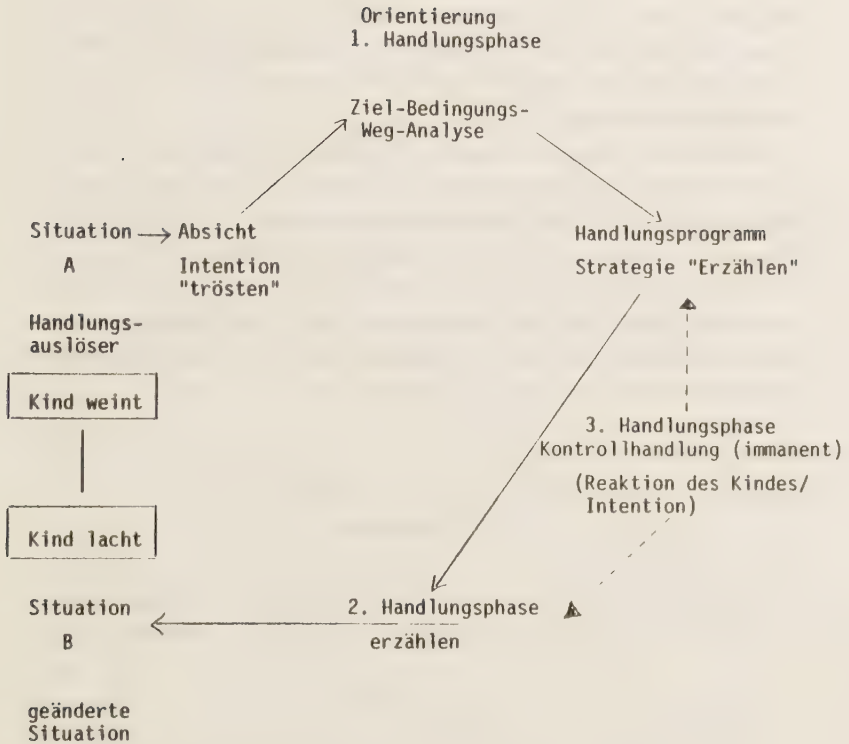


Abb. 17: Sprechhandlung "Erzählen" zur Aufheiterung und Beruhigung eines Kleinkindes

Die Sprechhandlung "Erzählen" zeitigt also die intendierten Konsequenzen. Die Illokution geht über die Intention "Erzählen" hinaus, sonst würde als Zuhörerverhalten das Zuhören an sich ausreichend sein.

Nach GÜLICH (1976) geht es in den meisten Fällen darum, daß der Erzähler das künftige Verhalten des Hörers beeinflussen will: der Hörer soll nach dem Erzählen z.B. beeindruckt, betroffen oder von etwas

überzeugt sein; er soll eine andere Einstellung zu bestimmten Problemen bekommen; er soll eine geplante Handlung nicht oder anders ausführen, aus dem Gehörten lernen (auch Sprache) und es weitererzählen (siehe auch GÜLICH 1976, S. 232).

Die Intentionen des Erzählers und die beabsichtigten Reaktionen des Zuhörers fundieren die Tiefenfunktion der pädagogisch-didaktischen Erzählung in besonderer Weise (dazu QUASTHOFF 1981, S. 290).

Vereinfacht ließe sich das Sprechhandeln "Erzählen" folgendermaßen darstellen, wobei dem Faktor der Kontrollhandlung ein großes Gewicht zukommt (Abb. 18):

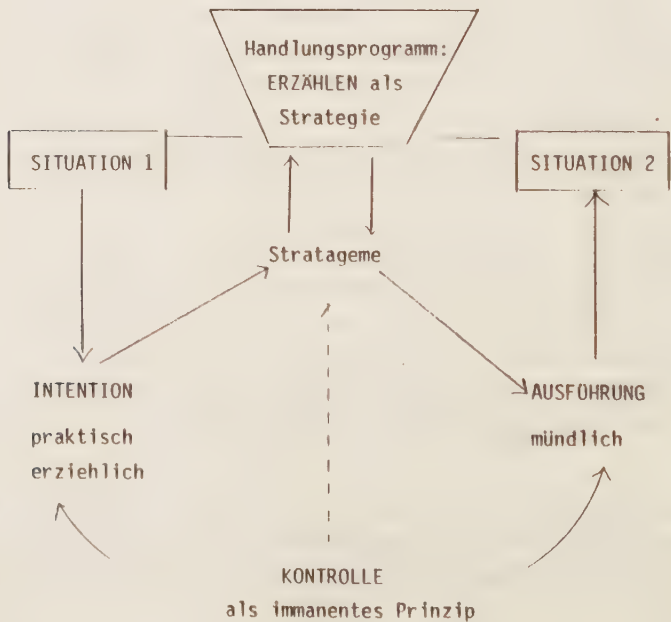


Abb. 18:

4.1.3 Sprecher- und hörerorientierte Funktion der Sprechhandlung "Erzählen"

Wir treffen die Sprechhandlung "Erzählen" in verschiedenen Varianten an: literarische, schriftsprachliche Erzählungen, Vortrag bekannter Geschichten, Anekdoten und schriftsprachlich fixierter Texte und konversationelles Erzählen. Waren die Belehrungen und Ratschläge für den Zuhörer oder Leser in Geschichten verpackt worden, oder was immer ihre Intention war, so ist es dabei aber durchaus auch möglich, daß dies "vorwiegend im Interesse des Erzählers liegt, und die mit dem Erzählen verbundene Intention dementsprechend weniger auf den Hörer als auf den Erzähler selbst gerichtet ist" (GÜLICH 1976, S. 230).

GÜLICH verweist also darauf, daß der Nutznießer der Tiefenfunktion auf beiden Seiten stehen kann und die Interessenrichtung wechselt.

QUASTHOFF (1981) sieht daher die Funktion von Erzählungen primär "hörerorientiert" oder primär "sprecherorientiert", je nach Intention.

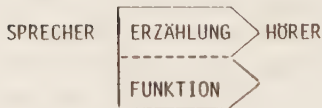
Wo es darum geht, den Zuhörer zu unterhalten, zu belustigen oder aufzuheitern, ihm Ratschläge zu erteilen, ihn zu informieren oder zu belehren, da zielt die Intention direkt auf den Hörer.

Spricht aber jemand, weil er die Selbstdarstellung liebt und gern im Mittelpunkt stehen möchte, so interessiert ihn der Hörer nur als Mittel zum Zweck. Oft dient Erzählen als Medium, um vom sozialen Druck zu entlasten, Kontakt zu stiften, echte Gespräche zu vermeiden oder zu ersetzen, oder sich ins rechte Licht zu rücken.

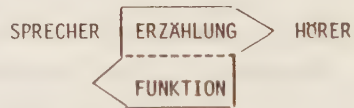
In diesen Fällen ist die Tiefenfunktion deutlich sprecherorientiert. Dies schließt aber nicht aus, daß beide Richtungen nicht auch gleichzeitig auftreten können. Beiden gemeinsam ist jedoch der illokutionäre Aspekt "Erzählenwollen" (a.a.O., S. 290).

Wir können uns die Richtung der Funktion veranschaulichen, wobei wir aber meist wohl beide Aspekte vertreten finden. Der Salonlöwe,

der sich mit seinen Witzen in den Mittelpunkt drängt, bringt den Zuhörern größtes Vergnügen, und der Babysitter, der dem Kind Märchen erzählt, verdient sein Geld dabei. Deswegen spricht QUASTHOFF auch - je nach Schwerpunkt - von "primär" hörer- oder sprecherorientierter Funktion.



primär hörerorientierte
Funktion des Erzählens



primär sprecherorientierte
Funktion des Erzählens

HANSEN (1982), der Erzählen als "kommunikatives Handeln" (S. 63) sieht, findet eine andere Zweiteilung, die ihre Struktur aus der Teilung von Erzählung und Tiefenfunktion, von Inhalt und Intention bezieht.

Erzählen mit "interaktiver Zielsetzung" plant zweck- und hörerbezo-gen auf eine Konsequenz hin, Erzählen mit "kommunikativer Funktion" hat mehr den Inhalt, den es zu vermitteln gilt, im Blick (a.a.O., S. 60). Hier beide Funktionen säuberlich trennen zu wol-len, scheint wieder müßig zu sein. Ist es doch gerade die Vermitt-lung eines Inhaltes, die Intentionen trägt und Erzählstrategien transportiert, wie die Geschichte der schönen Scheherezade zeigt.

Wenn EICK (1969) davon ausgeht, daß es prinzipiell zweierlei Arten des Erzählens gibt, nämlich einmal das spontane, unvorbereitete Er-zählen und auf der anderen Seite das vorbereitete, zielgerichtete, so müßte es für Erzählstrategien einer generativen Erzähltechnik zu einem Merkmal werden, daß beide Formen verbunden sind, ineinan-dergreifen und somit auch strategisches Erzählen natürliches Er-zählen bleibt.

Wo wir eigentlich von der Tiefenfunktion einer jeden Erzählung eine Aussage machen können, da glaubt EICK (1969) an ein "natürliches" Erzählen ohne "Hintergedanken" (siehe S. 49), wobei sie übersieht, daß eine Geschichte oder Begebenheit auch andere Intentionen haben kann, als nur "Belehrung im bunten Gewande" zu bieten (S. 59).

Da sich Sujet, Text und Tiefenfunktion nicht voneinander trennen lassen, ist meist das Anliegen des Autors oder Sprechers in den Situationen der Erzählung repräsentiert. Daher kann man in den Fällen, wo Erzählen ganz offensichtlich in praktischem Interesse eingesetzt wurde, nachträglich die handlungsauslösende Situation rekonstruieren. Nicht überall wird es so deutlich, wie im Struwwelpeter, der mit erhobenem Zeigefinger die Folgen unliebsamen Verhaltens demonstriert. So ist der Struwwelpeter mit seiner ungekämmten Mähne auf all diejenigen gemünzt, die sich nicht pflegen wollen, der Friedrich auf alle Tierquäler, der Hans Guck in die Luft auf alle, die nicht ordentlich auf den Weg schauen und das arme, brennende Paulinchen auf alle Kinder, die je mit Zündhölzern spielten.

Nicht umsonst gilt das Struwwelpeterbuch bei Erwachsenen als umstritten - bei einigen nur, weil ihnen die Moral zu dick aufgetragen erscheint."So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt" (GOETHE, Tasso). Die Tiefenfunktion bedeckt zu halten, ist darum die große Kunst begabter Erzähler - eine Technik, die moderne Autoren wohl besser beherrschen als Doktor Hoffmann und die geradezu ein Grundsatz von Werbung und Propaganda aller Couleur wurde.

4.2 Die pädagogische Tiefenfunktion des Erzählens

Mit dem Struwwelpeter sind wir auch schon bei der Frage, wie weit sich Erzählen pädagogisch nützen läßt, bzw. wie weit sich die Tiefenfunktion von narrativen Texten pädagogisch befrachten ließ und noch läßt.

Autoren von Kindergeschichten zeigen sehr offen deren Tiefenfunktion, bekennen sich auch dazu, während das "illokutive Planungsprinzip" in Texten für Erwachsene (im Bereich von Journalismus, Propaganda oder Werbung, vgl. FLADER 1976, S. 132) diese verborgen halten will.

ELLIS KAUT bestätigt für ihre "Geschichten vom Meister Eder und seinem Pumuckl" ganz klar ihre "pädagogischen Intentionen des Textes" (in KANZOG 1976, S. 66) und HORNÉ gesteht ebenfalls, daß es ihm in seinen "Geschichten vom großen Willi" um die Vermittlung "einer Lehre aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich (...) der Kinder gehe" (in KANZOG 1976, S. 120). Durch die "direkte auktoriale Charakterisierung" suchen die Autoren mit ihren Figuren eine wirksame Beeinflussung der Hörer/Leser (vgl. KLESCZEWSKI 1982 "Erzählen als Kriegskunst", S. 391).

4.2.1 Normvermittlung als pädagogische Intention

Ein Hauptanliegen im Erziehungsprozeß ist es, den Kindern die Werte und Normen unserer Gesellschaft zu vermitteln, diese Normen einzuüben, vielleicht auch manchmal kritisch zu betrachten, aber damit die Sozialisation der Kinder zu fördern.

Nun können diese Normen in narrativen Texten repräsentiert werden. Hier stellen sie die "entscheidende Verbindung zur gesellschaftlichen Realität her. Sie dienen dazu, soziales Verhalten einzuüben, sind aber auch vielfach mit Kritik an geltenden Normen verbunden, so daß die Analyse narrativer Strukturen ohne Berücksichtigung der jeweiligen Normenkonstellationen kaum denkbar ist" (KANZOG 1976, S. 7).

Die Normenkonstellationen bestimmen also die pädagogische Dimension einer Erzählung; dabei kann die Intention verschieden sein:

- auf Normen vorzubereiten
- Normen zu vermitteln
- Normen zu rekapitulieren
- Normen zu kritisieren, reflektieren
(KANZOG 1976, S. 104/S. 134).

Die Auseinandersetzung mit Normen kann das Kind in der Begegnung mit einem adäquaten Text (Buch, mündliche Erzählung) selbst vollziehen, der Anstoß erwächst aus der "strategisch geplanten" Erzählung.

"Die Literatur wird also zu einem wichtigen Mittel der Erziehung, indem sie dem Kind gültige Normen - und die selbständige Auseinandersetzung mit diesen - in einer ihm verständlichen Form vermitteln kann" (HARTMANN/WINKLER 1970, S. 113).

Wenn wir also einen Text unter dem illokutionären Aspekt "Erzählen" als Pädagogen planen, wird dies ein Lerntext sein, der die Intentionen des Erziehers (der Schule, der Gesellschaft) trägt, die aber nur zum Teil im Text selbst auszumachen sind.

4.2.2 Erzählen als Lehrform: Mitteilungskonzepte

Lernen mit einem Text, gerade auch mit einem narrativen, muß in einem kommunikativen Kontext gesehen werden.

Die Frage nach dem "Wozu" einer Erzählung hatten wir als die Tiefenfunktion des Erzählens bezeichnet, vom planenden und gestaltenden Pädagogen aus können wir auch von einem "Mitteilungskonzept" (ZEIHER 1979) sprechen, das dem Text zugrundeliegt. Dieser Terminus kennzeichnet als Brücke zwischen Tiefenfunktion und Text bereits die direkte, aktive Einbringung von Intentionen in die Erzählung. Geht es um Sprachintervention, könnten mögliche Aspekte solcher Konzepte im Bereich sprachlicher Realisation für den Zuhörer sein:

- ihn "einen bestimmten Gedankengang nachvollziehen zu lassen,
- seinem Wissen bestimmte neue Wissensbestände hinzuzufügen,
- ihn zur Lösung bestimmter Probleme zu befähigen,
- ihm bestimmte Perspektiven und Überzeugungen nahezu-
legen" (BALLSTEDT 1981, S. 107),
- ihm bestimmte Verhaltensweisen als Modell vorzustellen,
- ihm bestimmte sprachliche Strukturen in Relation zu
Kommunikationssituationen erkennen zu lassen,
- ihm das für bestimmte Situationen adäquate Sprach-
handeln vorzuführen,
- Erfahrungswissen zu reaktivieren und zu verbalisieren,
- falsches Sprachverhalten zu kritisieren,
- Interaktionsnormen aufzuzeigen,
- Konversationspostulate zu entwickeln.

Gerade Beschreibungen kommunikativen Verhaltens (im Sinne von Interaktionsnormen) lassen sich in einen narrativen Text gut einbringen. Die Beherrschung dieser Normen durch vorgestellte Personen, die diese situationsgerecht anwenden und befolgen oder kritisieren, kann das Sprachverhalten des Zuhörers nachhaltig beeinflussen und den Erwerb von "Rollenkompetenz" steuern.

"Rollenkompetenz nenne ich die Fähigkeit, Interaktionsnormen (...) überhaupt zu beherrschen. Sprachkompetenz ist notwendige, aber nicht zureichende Bedingung für Rollenkompetenz. Um Situationen möglichen kommunikativen Handelns zu beherrschen, genügt es nicht, Situationen möglicher Verständigung zu erzeugen; es bedarf der Fähigkeit (motivationsssichernde) Normen zu erkennen, situationsgerecht anzuwenden und zu befolgen (oder nicht zu befolgen)" (HABERMAS 1973, S. 196).

Die pädagogische Tiefenfunktion von Erzählungen dürfen wir also teilweise in ihrer Hilfestellung für soziale Interaktion sehen. Über Texte können dafür Normen vermittelt oder verworfen werden, deren Anwendung oder Nichtkenntnis in der Geschichte zu Problemen

oder Lösungen geführt hat. So zeigen wir, daß das soziale Verhalten der Individuen durch Interaktionsnormen geregelt ist, seien sie nun verbaler oder nonverbaler Art. Dabei ist Sprache in Sprechsituationen eine "regelgeleitete Form des Verhaltens" (ESSEN 1978, S. 125).

Die Anwendung der Regeln ist situationsabhängig und ebensolchen Normen unterworfen. Über Erzählen kann Verhalten gelenkt und verändert werden; jedes "literarische Werk steuert Verhalten" (KANZOG 1976, S. 111), also auch Sprachverhalten.

4.2.3 Die darbietende Lehrform in der Krise

Die Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH (49/1981) widmet eine ganze Ausgabe dem Erzählen. Der Basisartikel von LUDWIG kennzeichnet die Situation des Erzählens in der Schule. Er formuliert die Thematik als Frage nur so: "Warum in der Schule noch erzählen lernen?" (S. 15).

"Erzählen" als eine allgemeine semiotische Fähigkeit des Menschen (STAMMERJOHANN 1975, S. 112) wird hier als Lerngegenstand zur Debatte gestellt. So beschäftigen sich fast alle Artikel und Beiträge mit der Problematik, wie der Schüler lernen kann, gut zu erzählen (auch schriftlich: die Erlebniserzählung lebt).

Vergeblich sucht man nach der Frage: "Warum in der Schule noch erzählen? Warum in der Schule noch zuhören lernen?" Lernt man nicht auch das Lesen (die Sinnentnahme aus dem geschriebenen Text)? Aber das Hörverstehen wird vorausgesetzt. Die Lehrererzählung scheint gestorben zu sein.

Betrachten wir die Schule früherer Zeiten, so war das "Zuhören" die erste Schüleraktivität, der Vortrag die bevorzugte Lehrform (und ist es auf der Universität bis heute).

Erzählen als "Grundform menschlicher Rede" (PÄD.LEX. Bertelsmann 1970) hat in der Pädagogik seit jeher die Tiefenfunktion, den Hörer zu belehren, stellt also eine bewußt gepflegte "Lehrform" dar. Hatte in Herbarts Theorie des darstellenden Unterrichts die Erzählung noch mehr beschreibenden Charakter ("so daß der Schüler zu sehen glaube", KLAFFKI 1971, in: NEUES PÄD.LEX.) im Sinne einer Schilderung, so stellten die Bremer Schulreformen die Lehrererzählung in den Mittelpunkt aller Unterrichtsfächer (vgl. SCHARRELMANN 1912/1920), nahmen sie zum Ausgangspunkt freien Sprechens und Assoziierens, und stellten sich also in Gegensatz zu dem entwickelnden Frageunterricht Herbarts.

Erzählen als "darbietende Lehrform" war vor Erfindung der audiovisuellen, technischen Medien das Mittel schlechthin, in anschaulicher Weise neue Sachverhalte darzustellen, da es den Pädagogen klar war, daß man in den Fällen nichts erfragen oder entwickeln kann, in denen "der Schüler vom Neuen nichts oder nichts Rechtes weiß und kann" (HUBER 1965, S. 122).

Drastischer drückt dies PESTALOZZI aus, wenn er den fragenden Lehrer warnt, er solle sich nicht wie ein Raubvogel verhalten, der "Eier aus einem Neste holen will, worin noch keine gelegt sind" (in: HUBER 1965, S. 122).

Nun hat die Forderung nach Schülerelbsttätigkeit die Darbietung durch Erzählen weitgehend aus dem Unterricht verbannt, obwohl Erzählen, Demonstrieren, Schildern und Vortragen durchaus auch noch in der modernen Schule ihren Platz haben könnten. (Bei dem sonstigen Überangebot an Medienreizen, die auf das Kind einströmen, sollten wir vielleicht gerade sie wegen ihrer Individualität, Variabilität und Anpassungsfähigkeit vorziehen.)

Die Situation, in der Erzählen mit seiner Tiefenfunktion "Informieren/Wissensvermittlung" auftritt, kennzeichnet SPANHEL (1971, S. 238) folgendermaßen:

"Der Lehrer bietet dem Schüler in irgendeiner Form den zu lernenden Sachverhalt dar, weil für den Schüler das entsprechende Wissen ohne den Lehrer überhaupt nicht oder nur auf sehr umständliche und zeitraubende Art erreichbar wäre",

in unserem speziellen Fall in einer Erzählung.

"Überall, wo sich bei der Vorbereitung mit Sicherheit ergibt, daß der Schüler von den Dingen, die er erfahren soll, nur ganz wenig wissen kann, so daß es sich nicht lohnt, darauf weiterzubauen, wo es aber auf den vollen Eindruck der Dinge ankommt, setzen wir in unseren unterrichtlichen Maßnahmen die vortragende Lehrweise an" (RÖSNER 1951, S. 185).

Unter den darbietenden Lehrformen ist die freie Lehrererzählung als "feine Kunst, spannend und packend zu erzählen", als Fähigkeit, etwas "vorzutragen", d.h. "vor die Augen hinzutragen" (RÖSNER 1951, S. 184) wohl eine der schwierigsten und anspruchsvollsten, und nicht allein wegen modernerer Lehrformen (Impulsunterricht, Projektunterricht, programmierter Unterricht) weitgehend aus dem Schulalltag verschwunden. RÖSNER schildert sehr treffend, wie die übertriebene Neigung der Schule, den Schüler fortwährend zu Stellungnahmen zu zwingen, durch nichtssagendes Dauerpalaver eigentlich die Zeit nimmt, die Dinge selbst erst einmal deutlich vor die Schüler hinzustellen. Also auch in den Schulen eine Erzählkrise, ein Verstummen, dem es entgegenzuwirken gilt?

Hieß es noch 1933 bei RÜTTGERS (S. 69), "alles beginnt mit freier Erzählung und Vortrag", so schreibt RÖSNER ca. zwanzig Jahre später:

"Es bedarf daher heute einer förmlichen Neuentdeckung, wenn wir das Erzählen als Lehrweise wieder ehrlich machen wollen" (S. 185).

Das alte Lexikon der Pädagogik von HERDER (1952) widmet dem Erzählen im Unterricht noch breiten Raum. Dem Lehrer, der "Gestalter und Vorbild" sein soll, werden Prinzipien und Regeln für gutes Erzählen

mit auf den Weg gegeben: "Erzähle breit und anschaulich, lebensvoll mit rhetorischen Hilfsmitteln!" In der Ausgabe von 1970 finden wir unter dem Lemma "Erzählen" nur noch Querverweise (→ sprachliches Gestalten, → Deutschunterricht, → Religionsunterricht); der Sachunterricht bleibt unerwähnt, wo KARNICK (1955) die "sprachliche Erfassung der Umwelt" auf der Eindrucksebene noch hauptsächlich in der Begegnung mit Texten (Gedichten, Märchen, Erzählungen) sucht.

Es ist nun der Frage nachzugehen, ob diese Erzählkrise eine verordnete, also durch die Lehrplangestaltung bedingte, oder aber eine durch die "moderne" Sachlichkeit, Zeitknappheit, Medienabhängigkeit in deutschen Schulstuben "hausgemachte" ist, denn in England scheint das Erzählen noch einen höheren Stellenwert zu besitzen.

4.2.4 Story-telling: ein englisches Modell

In England hat man den großen pädagogischen Wert des Erzählens und Zuhörens nicht vergessen und nützt dies als Chance für die Kindererziehung, sowohl sozial-emotional als auch intellektuell. So berichtet KAMAL-RIECKEN (1980) von professionellen "storytellers", die an den öffentlichen Bibliotheken angestellt sind. Diese "Children Specialists" fahren auch hinaus in die Schulen und Kindergärten, um dort Geschichten vorzutragen. Es geht in erster Linie um die Entwicklung emotionaler Kräfte im Kinde und Förderung kognitiver Fähigkeiten (konzeptuell und sprachlich).

Auch die Lehrerbildung bietet den Studenten die Möglichkeit, im "Teachers Training College" sich methodisch im Erzählen zu üben und auszubilden.

Die Bibliotheken von Leicester haben in ihrem Prospekt "storytelling" (Leics. Libraries 1978) die Tiefenfunktion und die immanenten Intentionen des Erzählens aufgeführt (in: KAMAL-RIECKEN 1980, S. 109):

- storytelling promotes books and reading
- storytelling bridges the gap between what children can read and what they can understand
- storytelling is a shared experience between adult and child
- storytelling is part of an oral tradition - every child's heritage
- storytelling gives pleasure in listening - language and rhythms, the sharp shock of a new word
- storytelling gives the excitement and satisfaction which comes from a good story well told.

Storytelling wird als Kunst gewürdigt, die Talent und Hingabe erfordert, damit sie wirkungsvoll als Strategie eingesetzt werden kann. Die Leicester Libraries erziehen sich so ihre Benutzer und handeln zunächst im eigensten Interesse, wenn Geschichten aus den Büchern der Bibliothek vorgetragen werden. Der emotionale und kognitive Zuwachs, den die Kinder dabei erfahren, ist ein beabsichtigtes Nebenprodukt. Die Gewichtung innerhalb der Lehrerbildung dürfte umgekehrt liegen und die Hinführung zum guten Kinderbuch zweitrangiges Anliegen sein.

4.2.5 Die Sprachform "Erzählen" und ihr Stellenwert im Unterricht

In deutschen Schulen aber belegen eindeutige Zahlen das Schwinden des Erzählens, das nicht einmal mehr in Einführungssituationen (also in der Funktion "Reizdarbietung") einen Spitzenplatz einnimmt.

SPANHEL (1977) schlüsselt in einer Untersuchung zur Lehrersprache die Auftretenshäufigkeit verschiedener Möglichkeiten der Darbietung, Information und Eindrucksvermittlung am Unterrichtsbeginn auf:

- Feststellung	33 %	- Bericht		
- Erläuterung	15 %	- Beschreibung		
- Ergänzung	13,5%	- Erzählung	}	4,5 %
- Erklärung	9 %	- Schildern		
- Begründung	9 %	- Beispiel		3 %
- Bezeichnung	6 %	- Definition		2 %
- Vergleich	4,5%	- Vermutung		0,5 %

Tabelle 9: Sprachformen in der Funktion "Reizdarbietung"
(nach SPANHEL 1977, S. 261).

Auch die Funktion der Sprache, Denken zu steuern, wurde in früheren Schulstufen gerne von einer Erzählung getragen (allen voran Fabeln, Gleichnisse und Kalendergeschichten). Das Kinderbuch war ja, wie wir anhand der Führer durch die Kinderliteratur um die Jahrhundertwende zeigen konnten, zur Beeinflussung, Steuerung und moralischen Belehrung der Leser konzipiert.

SPANHEL unterstreicht die Notwendigkeit eines Eingreifens des Lehrers, um Denkprozesse zu beschleunigen, oder in die richtige Richtung zu lenken. Durch die (meist indirekte) Steuerung durch den Lehrer können frustrierende Umwege vermieden werden und die Schüler erreichen das Lernziel schneller.

Zu den sprachlichen Mitteln dieser Steuerung gehören vor allem Fragen und Impulse, durchaus aber auch Erzählungen.

Bei der Begegnung mit einer Problemlösesituation in einem narrativen Text "braucht der Schüler nicht den Inhalt selbst zu lernen und zu merken, sondern die Erzählung führt zu einem Problem hin, macht ein Problem sichtbar. Sie weckt das Interesse des Schülers und lenkt

sein Denken auf das Problem" (SPANHEL 1977, S. 262). Trotz dieser positiven Bilanz liegt die Sprachform "Erzählen" unter den eingesetzten Sprachmitteln (= Strategien) für die Steuerung des Denkens im Prozentrang weit unten.

- Frage	50 %	- Bericht/Beschreibung	
- Feststellung	34,5%	Erzählung	1,5 %
- Aufforderung	12,5%	Schilderung	
		- Vermutung	1 %
		- Aufgabe	0,5 %

Tabelle 10: Sprache in der Funktion "Steuerung des Denkens"
(nach SPANHEL 1977, S. 262)

Die darbietenden Sprachformen "Bericht, Beschreibung, Erzählung und Schilderung" in ihrer mehr oder weniger persönlichen Ausprägung zählen also nicht zu den gängigsten Formen der Lehrersprache. Nach Urteilen von Studenten über ihre Praktikumslehrer waren es denn auch die besonders musischen, phantasievollen Lehrer, die zu erzählen und zu schildern verstanden. Erzählen gilt als "künstlerisch, emotional, ausführlich, spannend" (SPANHEL 1977, S. 143) gegenüber den drei anderen Sprachformen. Die Erzählung bringt in zeitlichem Nacheinander in persönlicher Weise dargestellte Abläufe und Sachverhalte mit großer Detaillierungsfreudigkeit, weckt innere Bilder und erlaubt es, sich in diesen inneren Bildern zu bewegen.

Beschreibung und Schilderung stellen mehr ein räumliches Nebeneinander dar. Die folgende, von SPANHEL (1977, S. 143) getroffene Einteilung sollten wir im Auge behalten, da narrative Texte durchaus Elemente aller vier Sprachformen enthalten können, und sei es in den szenischen Teilen (Dialogen).

darstellende Sprachformen	sachlich	persönlich
zeitliches Nacheinander	BERICHT	ERZÄHLUNG
räumliches Nebeneinander	BESCHREIBUNG	SCHILDERUNG

Der geringe Stellenwert der Erzählung im Unterricht - als Lehrform verstanden - verwundert nicht, denn auch in den Lehrplänen nimmt die Lehrererzählung keinen großen Raum ein.

Das "weiterführende Lesen" macht die "epischen Kleinformen" zwar zum Unterrichtsgegenstand, die Begegnung mit dem Text aber erfolgt weitgehend über die Schrift, also Lesebuch und Lektüre. Zu diesen Kleinformen rechnen die Lehrplangestalter (siehe Lehrplan 1981, LINK 30.20., S. 18f):

Erzählung

Märchen

Fabel (und die darin enthaltene Lehre)

Legende (ihre Lehre und Weltdeutung)

Sage

Schwank (und die enthaltene moralische
Belehrung)

Die Tiefenfunktion wird für den schriftsprachlich vermittelten Erzähltext wie folgt beschrieben:

"Erzählungen sind lockere, nachdenklich stimmende, ernste oder lustige Geschichten, die eine überschaubare Welt neu erschließen und deuten" (Lehrplankommentar LINK 1981, 3020, S. 18).

Die Erzählungen sollen die Welt neu erschließen und deuten; gerade die Überschaubarkeit der kindlichen Erfahrungswelt macht die Umweltgeschichten in ihrem Sachteil für Kinder leicht lesbar. "Umweltgeschichten bringen ein Problem zur Sprache, das zum Gespräch anregt und durch andere Lösungsmöglichkeiten die Erzählung umgestalten läßt" (a.a.O.).

Eigenartigerweise wird dem "gestaltenden Lehrervortrag" beim Vortragen von Märchen eher Raum gegeben als beim Erzählen dieser Umweltgeschichten, obwohl damit einige sprachliche Probleme verbunden sind (siehe weiter unten). Der Lehrplankommentar empfiehlt sogar das Abhören von Märchenplatten, wohingegen verantwortungsvolle Sprachlehrer das Märchen und das Märchenbuch nicht trennen wollen. Auch das "erzählte" Märchen, das textlich gegenüber dem Originaltext vereinfacht, verlangsamt, gekürzt oder stellenweise detaillierter ist, und schwierige Wendungen in Umformungen verständlich macht, sollte nicht auf das Buch verzichten.

Ein weiteres Mal finden wir "Erzählen" im Lehrplan, wo es in "Heimat- und Sachkunde" als "fachorientierte Arbeitsweise" akzeptiert wird.

"In verbaler, bewußt gestalteter und erlebnishafter Weise werden Informationen über Ereignisse oder Vorgänge durch Lehrer und Medien vermittelt" (LINK 1981, S. 36).

Allerdings scheinen Pädagogen dies nicht auf eine gute Lehrererzählung zu beziehen, wie die Zahlen in SPANHEL'S Untersuchung zeigen, oder sie haben nur auf Seite 43 des Lehrplans gelesen: "Lesen erzählender Texte". Den Wert der Lehrererzählung kann nur ein älterer Text adäquat ausdrücken, der moderne Pädagoge scheut solche pathetischen Worte:

"Eine Erzählung ist ein Wertstück für den Unterricht, ein Kapital mit dem er (der Lehrer) wuchern muß" (WILLMANN, in: Lexikon der Pädagogik 1952, Bd. 1, Herder).

Für den Sachunterricht schätzten frühere Didaktiker (vgl. RÜSNER 1951, S. 189) den Einbau von Schilderungen (räumliches Nebeneinander) in Erzähltexte, deren Handlung im zeitlichen Nacheinander bestimmte Vorstellungen erzeugen oder berichtigen konnte. Das galt vor allem für Dinge, die der unmittelbaren Anschauung entzogen waren. Eine zusammenhängende mündliche Darstellung eines guten Erzählers konnte diese an die Schüler heranbringen. Viele Erwachsene erinnern sich heute noch an Details solcher Geschichten, wie spontane Reaktionen auf die Themenankündigung dieser Arbeit zeigten.

Trotz dieser Argumente für die Lehrerdarbietung, trotz der reformpädagogischen Plädoyers gerade für den Anfangsunterricht, finden sich in den didaktischen Handbüchern nur spärliche Hinweise auf Technik und Methodik des Erzählens.

Eine lange Zeit repräsentatives Lehrbuch für den Erstunterricht (LICHTENSTEIN-ROTHER: Schulanfang, 1969) bringt im Stichwortverzeichnis 17 Belegstellen für "Erzählen". Beim Nachlesen aber stellt sich heraus, daß es sich vorwiegend um die Förderung der Erzählfähigkeit der Kinder handelt. 10 Stellen beschreiben, wie Kinder erzählen können, 5 Hinweise entfallen auf das Erzählen von Märchen (auch Nacherzählen durch die Kinder). Nur zweimal ist der Lehrer als Erzähler und Erzählvorbild erwähnt - eine echte Funktion hat die Lehrererzählung bei LICHTENSTEIN-ROTHER nicht. 25)

Es scheint, als ob Erzählen, die mündliche Erzählung, keine pädagogische Berechtigung mehr hat, wenn auch DIEKMANN (1980, S. 9) davon ausgeht, daß noch erzählt wird, und sogar "eher von gutem als von schlechtem Erzählen die Rede sein kann".

Übungen mit Studenten haben allerdings gezeigt, daß die Freiheit, die man für das Erzählen vor Kindern braucht, das Einfühlungsvermö-

25) Stichwortverzeichnis: Belegstellen für "Erzählen" in LICHTENSTEIN-ROTHER (1969): S. 42/43/53/60/63/77/78/108/126/167/175f/192/227f/236f/246, dazu S. 88.

gen in die Kinderwelt und das Rezeptionsverhalten der Schulanfänger, die Sicherheit in der Wahl der Sprachmittel und nicht zuletzt die stimmlichen Möglichkeiten der Vortragenden noch unzureichend entwickelt, ja zum Teil sogar verbaut schienen. Aus diesen Unsicherheiten heraus lehnten sie auch Erzählen als Strategie in vielen Teilbereichen völlig ab. Wer aber nie erzählt, kann es auch nicht lernen.

4.3 Die Tiefenfunktion schulischen Erzählens in ihren drei Dimensionen

Setzen wir Erzählungen in der Schule ein, meist im Sinne der "darbietenden Lehrform", geschieht dies mit einer dreidimensionalen Tiefenfunktion. Verfolgen wir nämlich unterrichtliche, erziehbliche und sprachliche Interessen mit einem Text, so hat eine jede ihren didaktischen Ort im Unterricht. Es geht um Vorbereitung, Vermittlung und Sicherung von Wissen, Können und Normen in den drei pädagogischen Dimensionen, die wir hier im Überblick darstellen wollen:

Tiefenfunktion schulischen Erzählens	
pädagogische Dimension	Intention: Vorbereitung, Vermittlung, Sicherung
didaktisch/methodisch	Wissen, Können, Normen
psycholinguistisch	
psychosozial/emotional	

Vorbereitung, Vermittlung oder Sicherung von Wissen, Können und Normen durch Erzählen erfordert zwangsläufig eine Orientierung an der Realität. Die Normenkonstellation, die Werte und Fakten einer Geschichte sind also auf die reale Welt zu beziehen. Handlung und Ablauf der Ereignisse können der fiktionalen Welt angehören.

"Alles Erzählen ist parabolischer Natur, d.h. wir müssen zwischen einem Sach- und einem Bild- und einem Ereignisteil des Erzählens unterscheiden" (KANZOG 1983, S. 153).

Der Sachteil ist normativ bezogen auf Fakten und Werte der realen Welt, Bild- und Ereignisteil gehören zur Topologie der fiktionalen Welt, können aber auch hier Anleihen aus der Realität des Kinderalltags nehmen.

Besonders das freie Erzählen vor Kindern kann in seinem Bild- und Ereignisteil laufend der Tiefenfunktion neu angepaßt werden. Die Ereigniskette wird gelenkt durch die Reaktion der Kinder, bleibt also variabel, wohingegen der Sachteil relativ starr bleibt. Er ist durch den häuslichen und schulischen Erfahrungshorizont gegeben und trägt die explizite Strategie. Die variablen Strategeme erlauben ein primär hörerzentriertes Erzählen (vgl. QUASTHOFF 1980, S. 156).

Im Bezug zur realen Welt erhält die Tiefenfunktion ihre Richtung, prägt damit auch den Sachteil der Erzählung, in der Ausgestaltung der fiktiven Welt, also im Bild- und Ereignisteil erst wird sie wirksam. Betrachten wir die Erzählstruktur spontaner variabler Umweltgeschichten für eine Sprachintervention unter diesem Aspekt in einem schematischen Überblick.

Dabei ist wichtig anzumerken, daß auch Inhalte, Fakten und Informationen des Sachteils nur durch die bewußte Wahl im Bild- und Ereignisteil wirksam und durch erzähltechnische Strategien vermittelbar werden.

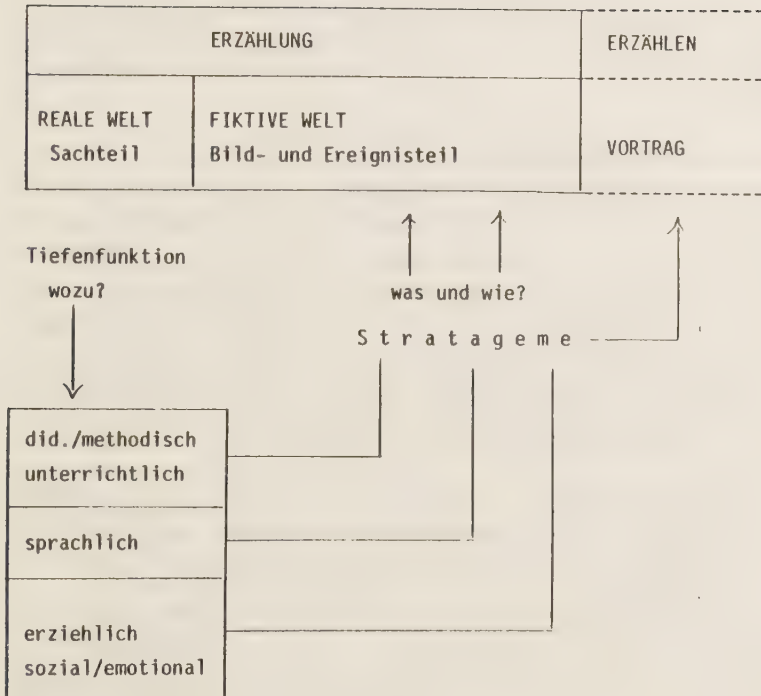


Abb. 19: Struktur freier, variabler Umweltgeschichten mit pädagogischer Tiefenfunktion

4.3.1 Die didaktisch-methodische Dimension schulischen Erzählens

Als methodisch-didaktischen Kunstgriff finden wir die Erzählung im Unterrichtsgeschehen selbst. Die Tiefenfunktion "wozu?" wird bestimmt von den Lernzielen der Fächer, meist aber in der Einführungs-

phase in der Funktion "Reizdarbietung" oder zur "Steuerung des Denkens" auf indirektem Wege, so daß es die Schüler zum Nachdenken anregt und dadurch Problemlösungsprozesse motiviert werden (vgl. SPANHEL 1971).

Da aber Sprache stets Voraussetzung des Unterrichtens ist, da sie Medium und Gegenstand gleichzeitig darstellt, ist es oft methodisch geboten, das Sach- und Sprachfeld aufzureißen, zu erschließen und mit der Reaktivierung von Erfahrungswissen das Sprachwissen verfügbar zu machen. Durch Einkleidung der Problematik eines Lernzieles in eine kindernahe Geschichte wird angeknüpft an die Erlebniswelt der jeweiligen Lerngruppe. So sind die Kinder darauf vorbereitet, bestimmte Fähigkeiten und Wissensbestände abzurufen, die für die Erarbeitung neuer Lerngegenstände nötig sind.

Wenn SCHNEIDER (1978, S. 115) sagt, daß wir gerade die Einführungssituationen als die entscheidenden Momente sprachlichen Lernens begreifen können, so sollten wir diese bewußt nützen.

Die Begegnung mit dem Lerngegenstand führt nur zu einem erfolgreichen sprachlichen Lernprozeß, wenn wir die Voraussetzungen dafür schaffen. Dies aber kann man erreichen, bzw. organisieren, indem man als Einstieg eine genau auf Gegenstand und Situation abgestimmte Erzählung wählt. Sie dient als sprachlicher und kognitiver "advance organizer" für die neue Lernsituation. Damit stellt "Erzählen" eine fachorientierte Arbeitsweise dar, wie sie auch der Lehrplan in Teilbereichen sieht (vgl. LINK 1981, S. 36).

4.3.1.1 Die Erzählung als "advance-organizer"²⁶⁾

Um zu illustrieren, was Erzählen als "advance-organizer" leisten kann, soll hier zu Beginn die Beschreibung eines mißglückten Lehr-

26) Vorangehende Zielangabe, Hinweis auf ein übergeordnetes Sinn-

versuches stehen. Trotz vorbildlicher Vorbereitung konnte die Studentin ihr Lehrziel nicht in der konzipierten Weise erreichen (Sprachbehindertenschule, 2. Klasse).

Eine Studentin hat die Aufgabe vom Praktikumslehrer erhalten, im Sachunterricht einer zweiten Klasse der Sprachbehindertenschule das Thermometer "einzuführen". Sie wählt nun als Einstieg eine vom Fachdozenten (Physik, Grundschule) empfohlene Situation:

Die Kinder sollen unvorbereitet mit drei Schüsseln konfrontiert werden, deren eine heißes Wasser, eine andere eiskühles und die letzte (in die Mitte plazierte) Leitungswasser enthält. Die Schüler sollen hineingreifen und spontane Feststellungen treffen.

Der geplante Aha-Effekt soll sein, daß das Leitungswasser einmal als kälter, einmal als wärmer empfunden wird, je nachdem, in welche Schüssel man zuvor gefaßt hat. Die Relativität der Wärmeempfindung soll den Ruf nach objektiver Messung lautwerden lassen.

Die Kinder der Sprachheilkasse greifen in das Wasser, ohne etwas "zu merken", das heißt, sie sagen zunächst nichts und reagieren ziemlich ratlos. Als die Studentin die Aufforderung nachliefert, die Schüler sollten sagen, wie das Wasser denn sei, erhält sie von mehreren Kindern Antworten, die nun in keiner Weise ihrer Intention entsprechen:

- / des / ja des is mehr glatt //
- / des da / mei / des is rauh / und des so glatt //
- / ja, des is glatt / oder ? //
- / da wos warm is / is glatter //

Die Studentin muß den Versuch abbrechen und sie geht zur "Einführung des Thermometers" über.

Bei der anschließenden Besprechung klärt sich, warum die Schüler bei der Frage "wie ist das Wasser?" scheitern mußten: Die ganze vergangene Woche hatte die Lehrerin Gegenstände unter dem Gesichtspunkt nach den Qualitäten "rauh/glatt" ordnen lassen. Kriterien der Beurteilung von Tastbefunden auf die Frage "wie?" war für diese Schüler beschränkt auf diese Erfahrung, vielleicht eine etwas unglückliche Fixierung durch methodisch zu einseitiges Vorgehen.

Fortsetzung Fußnote 26):

ganzes, mnemotechnisch und motivatorisch von Bedeutung (AUSUBEL 1974), Aktivierung des Vorwissens, Arbeit mit dem Sachfeld (vgl. GOETHE-INSTITUT 1982, S. 20, S. 74).

Für eine narrative Sprachintervention empfiehlt es sich nun, vor dem Dreischüsselversuch zunächst die Sach- und Erfahrungswelt der Kinder abzustechen, die nötigen Sprachmittel zu aktivieren, die an diese Erfahrungen gebunden sind, damit sie überhaupt für den Versuch zur Verfügung stehen. Durch Anknüpfen an erlebte Relativitätserfahrungen bei Temperaturen wäre der Versuch sogar als Spielsituation zu motivieren.

Wo wir mit wenig eigenem Spracherleben rechnen müssen, ist die Erzählung der angemessene "advance-organizer".

Die Erfahrung "warm-kalt" muß anhand einer oder mehrerer Alltagssituationen erinnert werden. Wir wählen eine "Wassergeschichte" aus dem Schwimmbad, in der jemand auf die Frage, wie denn heute das Wasser sei, zwei Antworten bekommt, nämlich "warm" und "kalt". In unserer realistischen Situation sagen die Personen vielleicht sogar "sau-kalt" und "schööön warm", wenn sie sich vorher unter der heißen Dusche geaalt bzw. unter der kalten prustend geschüttelt haben.

Die verbalisierte Erfahrung läßt sich nun im Dreischüsselversuch nachbauen und nachkontrollieren, am Ende der Stunde mit Püppchen nachspielen (der Bademeister bietet das Thermometer an).

Die Schwimmbaderzählung wirkt hier als "advance-organizer", als vorherige Strukturierungshilfe, die beiträgt, die "Kluft zu überbrücken zwischen dem, was der Lernende bereits weiß und dem, was er wissen muß, bevor er erfolgreich die jeweilige Aufgabe lernen kann" (AUSUBEL 1974, S. 160). Die Erzählung ist also eine wirksame Orientierungshilfe, deren Aufgabe es ist, ein "Ideengerüst für stabile Eingliederung und stabiles Behalten von detailliertem und differenziertem Material, das im Lernpassus folgt, zu ermöglichen" (a.a.O.).

Damit wird die Diskriminierbarkeit zwischen diesem Material und den vorausgegangenen ähnlichen oder widersprüchlichen Ideen in der kognitiven Struktur vergrößert. Außerdem steht Erzählen als "advance-organizer" für eine Zielangabe und gibt Hinweise auf ein übergeordnetes Sinnganzes.

In der Arbeit mit sprachbehinderten und sprachgestörten Kindern können wir als übergreifende didaktisch-methodische Tiefenfunktion des Erzählens für den gesamten Unterricht die "Orientierungshilfe im sachlich-sprachlichen Lernfeld" bezeichnen.

Der didaktisch-methodische Einsatz der Erzählung als "organizer" für ein Lernziel der einzelnen Unterrichtsfächer braucht keine zusätzliche Zielangabe im Sinne "meta-narrativer Texte" (GÜLICH 1976), die in der Art von Einleitungen, Begründungen und Erzählrahmen erst die "Sprecherlaubnis" einholen (dazu SACKS 1971, S. 309f). Freilich muß der potentielle Erzähler seine Bereitschaft, seinen Entschluß, nun zu erzählen ankündigen, markieren. Diese "Ankündigungen" (RATH 1981, S. 266) sind aber in der Schulpraxis durch Organisation des äußeren Rahmens oder ritualisierte Kommunikationssituationen gegeben; sie markieren den "Rahmenwechsel", den Übergang zu einem neuen "Bezugssystem" durch die Erzählung.

Die Erzählhaltung des Sprechers signalisiert ohne großen Aufwand sein "alleiniges Rederecht", das einem guten Erzähler von den Kindern bereitwillig eingeräumt wird (dazu RATH 1981, S. 265ff). Die Geschichte, die der Lehrer zu erzählen hat, bedarf keiner unterrichtlichen Rechtfertigung vor den Zuhörern, wie wir sie als Zielangaben leider viel zu oft vorfinden. ZÖPFL (1977, S. 112) empfiehlt vor dem Vorlesen (nicht Erzählen) einer Geschichte folgenden meta-narrativen Text:

"Ich lese Euch jetzt eine kleine Geschichte vor, in der die Uhr auch eine Rolle spielt."

Das erinnert an die Lehrer und ihre Geschichten, die gar keine sind, wie sie GLINZ (1973) beschreibt:

"Weißt du, zuerst erzählt sie (die Lehrerin) immer so eine Geschichte, aber das ist gar keine Geschichte, damit will sie nur etwas" (S. 104).

Die eigentliche Kunst und damit ja die Strategie des Erzählens besteht aber darin, die immanenten Absichten, Intentionen, also ihre Tiefenfunktion mittels motivationaler, pädagogischer, erzähltechnischer und logisch semantischer, gestalterischer und rhetorischer Stratageme so zu planen, daß ein vollwertiger narrativer Text entsteht, der von sich aus zu Stellungnahme, Nachdenken oder Übernahme von Normen auffordert. Eine Zielangabe (auch nach der Geschichte) wertet das Rezeptionsverhalten der Kinder ab. Untersuchungen von DUCHASTEL 1979 haben im übrigen gezeigt, daß Texte, die bereits gut strukturiert sind, auch mit einer vorgeschalteten Zielangabe keine besseren Lernerfolge brachten (siehe BALLSTEDT 1981, S. 123).

Zielangaben nach einer Geschichte zerstören bereits angelaufene Handlungsprozesse, bzw. werfen den Rezipienten wieder auf die Stufe v o r der Erzählung zurück oder wollen ihn dort festhalten. Ein Hörer, der sich bereits mit der Problematik auseinandersetzt, der vielleicht Lösungen sucht, Analogien bildet und eigenes Erfahrungswissen aktiviert, wird künstlich gezwungen, sich zu überlegen, was er jetzt lernen wolle. Im Sinne der "advance organizer" müssen wir die ganze Erzählung als Zielvorgabe betrachten.

Die Studentin, die zur Einführung einer Deutsch/Grammatikstunde eine spannende Geschichte von einem Jungen erzählt, der von zu Hause weggelaufen war und nun per Steckbrief gesucht wird, entwertet ihre Idee, indem sie als Pointe sagt: "Und mit der Frage, wie der Bub aussah, sind wir bei dem Thema unserer Stunde, nämlich, wir wollen Wörter anschauen, die uns sagen, wie jemand aussieht, wie jemand oder etwas ist". Abgesehen davon, daß uns nicht die Wörter sagen, wie jemand aussieht, verzichtet sie auf die Möglichkeit, nach dem Erstellen des Steckbriefes die von ihr zitierten "Wörter" in ihrer Leistung identifizieren zu können.

4.3.1.2 Unterrichtliche Erlebnisse durch geistige Veranschaulichung

Nicht der Text als solcher, sondern die durch die Begegnung mit dem Wort "erlebten" Sinneseindrücke, deren Grundlage freilich nur die real sinnlich erlebten sein können, sind es, derentwegen erzählt wird, wenn wir als die Tiefenfunktion des Erzählens im didaktisch/methodischen Rahmen die "geistige Veranschaulichung" einsetzen wollen.

"Der Lehrer arbeitet bei der geistigen Veranschaulichung mit dem Wort (Erzählungen, Schilderungen, Berichte ...); dabei können Mimik und Gebärde steigernd wirken" (HUBER 1965, S. 104).

Das Hören von Texten kann also besonders dann zu einem Erleben führen, wenn dem Erzähler eine sehr anschauliche Darstellung der Situationen und Probleme oder Sachverhalte gelingt, gekoppelt mit einer plastischen Redeweise, die an die Erfahrungen des Hörers anknüpft. So kommt es auch zu einem unmittelbaren "Spracherleben".

"Unterrichtliche Erlebnisse" entstehen nur, wenn - wie schon Herbart sagt - der Schüler zu sehen glaubt. Wir wissen, wie die anschauliche Darstellung eines Gedichtes, eines Märchens, einer Geschichtserzählung auf die Schüler wirkt. Diese Kunst, über Sprache etwas erlebbar zu machen, haben viele Lehrer und Erzieher verlernt (oder nie gelernt bzw. nie selbst erlebt).

"Wenn sie doch nur über ihren Schatten springen und den Vier- oder Fünfjährigen - zum Beispiel - erlebbar machen könnten, daß dort unter den Wurzeln des Baumes eine Zwergenfamilie wohnt ..." (Mathias WAIS, in: DIE ZEIT Nr. 47, 15.11.1985, S. 81).

HAUSMANN (1959, S. 172) versucht deutlich zu machen, daß das Hören von Begebenheiten, Konflikten und Situationen in Erzählungen je nach Textcharakter ein Drama im Innern der Zuhörer auslöst. Die innerlich ablaufenden Bilder werden erlebbar, weswegen WAIS (a.a.O.)

Eltern und Lehrer immer wieder dazu ermutigt sehen will, auf den "Bilderhunger" ihrer Kinder einzugehen, durchs Erzählen eben diese inneren Bilder anzuregen und in diesen Bildern sich mit dem Kind zu bewegen. Die Erlebnisse in den erzählten Bildern bilden einen anwachsenden Grundstock emotionaler und sprachlicher Erfahrung, sachlichen Wissens und gemeinsamer Begriffe, so daß sie sich in dieser Vorstellungswelt sicher bewegen können. Nicht so sehr also für die "Augen des Leibes", sondern für die "innere Einbildungskraft" arbeitet der gute Erzähler, allein durchs "lebendige Wort" (GOETHE²⁷).

4.3.1.3 Didaktischer Ort des Erzählens: Erstleseunterricht

Im Anfangsunterricht ist der didaktische Ort der Erzählung der Erstleseunterricht. Hier nimmt sie ihren Ausgang, von hier aus greift sie auf das gesamte schulische Sprachmilieu über. Fibeltexte sind zwangsläufig in der ersten Zeit des Leselehrgangs nur sehr beschränkte Auszüge aus der sprachlichen Realität. Sie bestehen aus wenigen Wörtern, meist in Reihensätzen angeordnet und entsprechen in ihrer Kargheit, Unnatürlichkeit und Statik in keiner Weise den Interessen, aber auch nicht den kommunikativen Möglichkeiten des Schulanfängers, der mehr versteht als er lesen kann.

Er wird damit auf eine um Jahre zurückliegende Stufe quasi "zurück-erzogen" (HANNIG 1974, S. 51). Betrachtet man (unabhängig vom methodisch aufbereitenden Unterricht) Fibeln auf ihre Sprache hin, so wird man sich ihrer Armut und Dürftigkeit bewußt. Infantile Texte, zum Teil mit grammatischen Unregelmäßigkeiten, und scheinbarer Nonsens sind bedingt durch die Systematik des Leselehrganges.

Die Kinder werden konfrontiert mit Kurztexten, die für den Außenstehenden ohne jeden Sinn erscheinen.

27) "Shakespeare und kein Ende", in: Gedenkausgabe 1949, Bd. 14, S. 756.

o das Brot am Boden	Uli ruft Rudi	schau die Schule
	Rudi ruft Heidi	die Schule
o das Loch in der Hose	Heidi ruft Uli	schau
o am Ohr		
(DORR-Fibel 1)	(BUNTE LESEWELT)	

In methodischer Aufbereitung (siehe Lehrerhandbücher) sehen diese Textbruchstücke jedoch ganz anders aus:

Da stellen diese Fragmente und Satzruinen den komprimierten Inhalt einer Geschichte dar. Ein Kind geht einkaufen, gibt nicht Acht, stolpert, verliert das Brot, zerreißt sich die Hose und blutet am Ohr, was alles mit den Ausrufen "o" begleitet wird. Im anderen Beispiel verlieren sich die Schulanfänger auf dem Schulhof unter all den großen Kindern und rufen sich. Der letzte Minimaltext könnte als Erzählbasis die Handlung haben, daß die Kinder von einem Mitschüler zu einer neuen Variante des Schulwegs verleitet werden, sich verlaufen und endlich die Schule wiederfinden.

Einige Lehrerhandbücher geben die Situation, in die der Fibeltext eingepaßt werden kann, in einer Begleiterzählung vor. Die Autoren von "Ich lerne lesen" (GÄRTNER/HEUSS/LIEDL) ließen sich sogar von einer Kinderschriftstellerin solche Erzählungen schreiben (mit durchgehender Handlung), die der Lehrer zu den einzelnen Kapiteln vortragen soll. Der (auch bei ihnen) sehr dürftige Fibeltext erscheint als ein Auszug aus der Kommunikationssituation, verzichtet auf die narrativen Elemente der Geschichte und umgeht damit Tempus- und Wortschatzprobleme. Es bleibt etwas beschreibende Sprache, dazu Ausrufe und kleine Äußerungen der Fibelfiguren im Rahmen lesetechnischer Möglichkeiten.

Der Kontext wird ferner durch die Illustration umrissen, die meist mehr aussagt als der gedruckte Text. In neueren Lesewerken sind die

Texte gerne in Sprechblasen eingesetzt, die Sinnentnahme wird also von eigenen Kommunikationserfahrungen gestützt. So steht der Satz "Habakuk ist prima" offensichtlich in dem Kontext, daß Habakuk den Kindern Eis spendiert hat (HABAKUK-Fibel). Das Adjektiv "prima" knüpft realistisch an die Spracherfahrungen der Schüler an.

Auch nach Abschluß des Leselehrgangs hat der Leseanfänger noch Schwierigkeiten mit der Sinnentnahme. So werden ihm meist sehr einfache Texte mit wenig Handlung und viel Rekurrenzen vorgelegt (vgl. "Geschichten für das erste Lesealter", TAYLOR/INGLEBY 1970). Fibeltex-te entsprechen daher kaum den linguistischen Fähigkeiten und kognitiven Möglichkeiten des Kindes, noch weniger aber seiner Kompetenz in gesprochener Sprache.

Diese Diskrepanz zwischen Lesefähigkeit und eigentlicher Verstehensleistung kann das Erzählen und Vorlesen überbrücken, bis das Kind selbst in der Lage ist, sich die Texte zu erschließen. Die Freude jedoch an einer guten Erzählung und die Wißbegier sind geweckt: der zukünftige Leser ist bereits geschult (vgl. dazu Leichter Libraries prospectus "storytelling" 1978).

So wie das Erzählen von alltäglichen Gegebenheiten helfen soll, Situationen aufzuschließen für die erste Sinnentnahme aus Texten, so wollen einige Autoren das Hören von Geschichten, besonders von Märchen, nutzbar machen als "Vorschule des Lesens" (PSAAR/KLEIN 1976, S. 215).

4.3.2 Die psycholinguistische Dimension schulischen Erzählens

Waren früher die "Ammenmärchen" die ersten Lehrmeister der Kinder, deren Sprache Vorbild und Anregung, so kann jede beliebige Erzäh-

lung aus der Kindheit als heimlicher Sprachlehrer angesehen werden. Lesen wir bei JEAN PAUL nach (LEVANA 1807/1937), entdecken wir in ihm einen eifrigen Verfechter erzählerischer Strategien.

"Sprecht", sagt er zu den Erziehern, "so lehrt ihr gestalten" (LEVANA, S. 96). Eltern und Erzieher sollten mit dem Kind sprechen, denn dies sei ein Mittel, das allen zur Verfügung steht, durch das Kinder lernen könnten, Sprache zu verstehen und anzuwenden, aber auch damit umzugehen. Ebenfalls das "Sujet" der Erzählungen sei doch für alle erreichbar, nämlich "die Erzählungen ihres Kindheit-Lebens unter den eigenen Eltern" (S. 349).

Diese kleinen Erzählungen erfreuen, bilden und beeinflussen die Kinder.

"Kurz, in jede Kindheit-Lage können Eltern, erzählend blos und wahr bleibend, alles legen, was die wärmere Kinder-Natur begeistert und befruchtet." (S. 350)

Den Hinweis auf die kleinen Erzählungen des Alltags, von Kindern und ihren Eltern, als "Sprachlehrer" wollen wir gern von JEAN PAUL aufnehmen.

Normenvermittlung und Belehrung durch das Vorgetragene schließt er nicht aus. Was SCHARRELMANN hundert Jahre später ablehnt, gefiel ihm auch nicht so sehr: moralisierende Zusatztexte braucht er nicht, glaubt er doch, daß sich jede gute Erzählung wie von selbst mit Lehren umgibt.

Den Zusammenhang von Sprachlernen und Spiel zeigt er auf, wenn er (LEVANA, S. 159) sagt:

"Das schönste und reichste Spiel ist Sprechen, erstlich des Kindes mit sich, und noch mehr der Eltern mit ihm."

Die bewußte erzählende Zuwendung zum Kind in kleinen Alltagsgeschichten aus der Realität, mit Wiederholungen, durchsetzt mit Reimen und

theatralischen Effekten, ist das anregendste Sprachspiel und kann tausendfach wiederholt werden.

Die Schule war ursprünglich Heimstätte vielfältiger sprachlicher Erzählstrategien.

Wenn bei RÜTTGERS 1933 noch aller Unterricht mit freier Erzählung begann, so hatte dabei die Erzählung auch Vorbild-, Modellfunktion zu erfüllen. Sie sollte gerade die sprachscheuen, sprachschwachen Kinder, die selbst nicht erzählen können, durch ihre Beispiele anregen. Sprachförderung durch "Vorerzählen" (S. 69) ist eine Strategie, die es wiederzubeleben gilt (vgl. dazu JEAN PAUL, LEVANA, S.159). Noch das Lexikon der Pädagogik 1952 (HERDER, S. 1020) sieht die Lehrererzählung unter diesem Aspekt als "Gestalter und Vorbild".

Speziell für eine therapeutische Sprachdidaktik ist es von Bedeutung, daß mit dem "Hören von Erzählungen ein Teil der narrativen Kompetenz" erworben werden kann. Der Wunsch der Kinder, bereits bekannte Geschichten immer wieder hören zu wollen, legt die Annahme einer "Einübungspraxis" nahe (RATH 1981, S. 287, vgl. dazu RAMGE 1976).

"Sprache lernen durch Geschichten" ist auch die Strategie von ULICH und OBERHUEMER (1985). Besonders dem Kontextlernen legen sie erhebliches Gewicht bei, was für Sprachtherapeuten aller Art eine Aufforderung bedeuten sollte, isolierte Sprachformen (Patterndrill) ohne situative Klärung zu meiden.

"Beim Hören und Lesen von Geschichten lernen Kinder, daß hier die Geschichte das sprachliche Umfeld eines Wortes die Bedeutung des Wortes mitbestimmt - und nicht nur der unmittelbare Bezug zu einem Gebrauchsgegenstand oder zu einer persönlichen Erfahrung." (S. 16).

"Sprache lernen" als Tiefenfunktion einer primär Hörerorientierten Erzählpraxis in der Schule können wir - im Vorgriff auf die folgen-

den Kapitel - aufschlüsseln, so daß deutlich wird, wie sehr die psycholinguistische auch die didaktisch-methodische und sozial-emotionale Dimension umgreift:

- Das Anhören von Erzählungen schult das Hörverstehen.
- Durch Verbalisationsangebote läßt sich Wahrnehmungs- und Spracherleben revitalisieren.
- Es werden sprachliche Vorbedingungen für den Unterricht geschaffen, indem ein gemeinsamer, gesicherter Vorstellungshorizont erhalten bleibt, der sachlich und sprachlich als gemeinsame Basis für alle Kinder der Gruppe Lerngegenstände erschließt.
- Die gemeinsame sprachliche Basis führt im Klassenverband zu mehr verbaler Interaktion über unterrichtliche Inhalte in die Spiel- und Pausenzeit hinein, da auch Spiel- und Arbeitsmittel aufeinander abgestimmt sind.
- Natürliche Kommunikationssituationen aus dem Kinderalltag erleichtern das Ausgliedern grammatischer Strukturen und das Erkennen ihrer Leistung, wenn Sprachformen hochfrequent auftreten.
- Durch Reflexion (Vergleich, Nachahmung, Korrektur und Modifikation) und Kommunikation über fiktive Handlungen der Ereignisträger und reale Handlungen aus der analogen Lebenspraxis lassen sich metasprachliche Fähigkeiten fördern.
- Es werden sprachliche Lösungen für Interaktionsanforderungen in der Realität bereitgestellt, im Spiel mit Rollenvertretern eingeübt und als Probehandeln im Rollenspiel praktiziert, so daß sich die Frequenz adäquater Sprachvorbilder erhöht.
- Gut motivierte und von den Kindern gern akzeptierte Erzählungsfiguren sollen über Identifikationslernen das Sprachverhalten beeinflussen.

- Modelle für Sprechhandeln sind in den Dialogen von Erzählungen repräsentiert. Sie sind Vorbilder für partnerorientiertes Sprechen und Realisierung von Wirkintentionen. Illokutive Indikatoren, wie sie Partikeln zur Abtönung darstellen, erscheinen kontext- und situationsbezogen und sollen auch in Texten auftauchen, die an gesprochener Sprache orientiert sind.
- Durch Sprachvorbilder in fiktiven Kommunikationssituationen lernen die Kinder die Situierung und verbessern ihre Sprachschichtrepräsentation.
- Der Wortschatz wird im Sinne des Kontextlernens erweitert und differenziert, indem Begriffe in neuen Zusammenhängen erlebt werden, die durch die Erzählungen organisiert sind.
- Da es sich um Geschichten aus dem Alltag handelt, können die Kinder erfahren, daß es auch in ihrer Umwelt kleine Dinge, Vorgänge und Erlebnisse gibt, die durchaus erzählenswert sind.
- Die Kinder werden ermutigt, selbst frei zu erzählen; narrative Kompetenz kann nur im Hören von Erzählungen erworben werden.
- Die Kinder werden mit der Zeitlichkeit menschlicher Existenz vertraut gemacht, da erzählte Welt zugleich vergangene Zeit bedeutet. Die sprachlichen Mittel zur Darstellung dieser Vergangenheit sind am besten in narrativen Texten zu vermitteln.
- Erzählungen bieten immer aktuelle Sprachlernsituationen an, wenn sie vom Sprecher hörerbefugten geplant, von den Präsuppositionen der Kinder bestimmt und spontan vorgetragen sind.
- Spielzeug, Arbeitsmittel und Bildmaterial, die sich an den Erzählungen orientieren, erhöhen den Sprachumsatz gewünschter Sprachmuster, Begriffe und Interaktionen.

- Sprachmittel dienen auch immer der Verbalisierung von Gefühlen, Empfindungen und Stimmungen. In den erzählten Situationen werden diese motiviert und durch das Erleben der Ähnlichkeit ganz persönlich erfahren.
- Wenn Vorlesen und Märchenerzählen die Vorschule des Lesens ist, so ist das Erzählen von Alltagsgeschichten mit den darin ablaufenden Kommunikationsprozessen als Vorschule des Sprechhandelns zu betrachten.

"Sprache lernen" ist nicht Selbstzweck, sondern soll Auswirkungen auf den Unterricht und die Bewältigung von Sprechsituationen allgemein haben. Wenn Geschichten in der Schule erzählt werden, ist nicht selten eine didaktisch/methodische Absicht Auslöser, und die Sprache, die gelernt oder revitalisiert wird, ist unabdingbare Voraussetzung für den Lernerfolg.

Ebenso laufen Erziehungsprozesse über Sprache und soziales Verhalten; dies ist weitgehend abhängig von den zur Verfügung stehenden Kommunikationsmitteln.

4.3.3 Die sozial-emotionale Dimension schulischen Erzählens

Wenn der Lehrer ein guter Erzähler ist, wird es kaum nötig sein, stets fertige Geschichten abrufbereit zu halten. Bei Beherrschung einer gewissen Erzähltechnik ist es ihm möglich, aus dem "Stoff" einer Konfliktsituation mit einer bestimmten pädagogisch-psychosozialen Intention eine Erzählhandlung zu konstruieren. Er muß sie so gestalten, daß die Zuhörer ihre eigene Realität wiedererkennen, ihr Verhalten reflektieren und zur Übernahme angebotener Handlungsmuster veranlaßt werden (vgl. JAUSS 1977; WILD 1984; HARTMANN-WINKLER 1970).

Es ist also nicht erforderlich, das Erzählen von vornherein zu pla-

nen, es kann aber aus einer Situation heraus nötig werden. Die erziehliche Tiefenfunktion der "Problemverarbeitung" und "Problemlösung" bei sozialen und emotionalen Konflikten ist besonders bei jüngeren Kindern, die einer Argumentation noch nicht zugänglich sind, ein Erzählanlaß. Die Verbalisierungshilfen für die gemeinsamen Probleme einer Gruppe durch einen scheinbar von außen kommenden Text, die Verfremdung einer Kommunikationssituation und das Schildern von Interaktionsstörungen in einer Geschichte sind alte Strategien, wie sie uns in der alten rabbinischen Tradition des Talmud begegnen.²⁸⁾

Die spontan vorgetragene Lehrererzählung lebt in primär Hörerorientierten Formen, wird aber meist als "Vorlesen" praktiziert. Sie dient der Unterhaltung, Belustigung oder der Mitteilung seltsamer Neuigkeiten. Wo die Erzählung als Belohnung eingesetzt wird oder zur Schaffung einer Bindung zwischen Lehrer und Schüler, werden Gemütsqualitäten angesprochen, die sich positiv auf die Klassengemeinschaft und die Arbeitsatmosphäre auswirken.

4.4 Erzählen in der Schule - Historische Grundlegung schulischer Erzählstrategien: Die Bremer Schulreformer und SCHARRELMANN

Den Befürwortern des Erzählens in der Schule haftet gerne ein Geruch von Reformpädagogik an; meist mit einem pejorativen Unterton werden die "narrativen pädagogischen Gebrauchstexte" wie sie SCHARRELMANN 1919 in seinem Buch "Die Technik des Schilderns und Erzählens" propagiert, abgetan und die didaktischen Werke ihrer Verfasser verstaub-

28) Vgl. der babylonische TALMUD, bei dem neben Regeln, die das Leben normieren, Erzählgut in Form von Legenden, Gleichnissen und Sprüchen steht (s.z.B. Ausgabe des Goldmann Verlags, München 1963, 7. Auflage; ausgewählt, übersetzt und erklärt von Reinhold Mayer).

ben in den Magazinen der erziehungswissenschaftlichen Bibliotheken.

Pädagogische Lexika der fünfziger Jahre noch verweisen unter dem Stichwort "Erzählen" auf die "Kunst des Erzählens", deren Regelkatalog von den Bremer Schulreformern aufgestellt wurde. Wenn wir als moderne Pädagogen wieder auf das Erzählen zurückgreifen wollen, wenn wir seine Tiefenfunktion bestimmen und Strategien für seine Textgestaltung entwickeln wollen, sollten wir einen Blick auf diese erzählenden Pädagogen zu Beginn unseres Jahrhunderts werfen, um ihre Strategien kennenzulernen und zuzugestehen, daß so neu unsere Überlegungen auch nicht sind.

Die Bremer Schulreformer (GANSMANN, SCHARRELMANN) zu Beginn des Jahrhunderts kritisierten besonders die unkindgemäßen sprachlichen Ungereimtheiten der bestehenden Unterrichtsmethoden. Allen voran bekämpfte SCHARRELMANN den "Verbalismus" der Schule (1920, S. 27). Den Kindern wurde ein scheußlicher Lesebuchstil im Sinne von "gebildetem Deutsch" aufgepfropft, gleichzeitig aber wurden sie passiv, da sie nur sprechen durften, wenn sie vorher gefragt worden waren.

"Das ganze Frage- und Antwortspiel macht die Kinder faul und dumm!" (1920, S. 27).

So entzog sich der Lehrer SCHARRELMANN immer mehr der schulischen Aufsichtsbehörde, mit welcher er auch prompt Schwierigkeiten bekam. Allem zum Trotz und mit persönlichem Mut entwickelte er seinen eigenen Lehrstil, der getragen wurde von seinen selbsterdachten lebendigen Erzählungen und den spontanen Reaktionen seiner Schüler.

"Mut haben ist tatsächlich das einzigste, was meine Art, den Unterricht zu illustrieren, voraussetzt" (1909, S. 124).

Es wurde ihm nämlich immer gleichgültiger, welches Fach er zu un-

terrichten hatte und "welche Stoffe der Lehrplan augenblicklich vorschreibt" (1920, S. 151). Er suchte sich seine Stoffe selbst in der Umwelt seiner Schüler aus, teilte sie den verschiedenen Fachgebieten zu und blieb freilich manchmal erschreckend unsystematisch und leger, womit er die Kontrollbesuche durch die Behörde zu aufregenden Husarenritten machte. Aus einem tiefen Verständnis für die Kinder heraus handelte er.

"Wo das Herz des Lehrers ist, daher holt er auch seine besten Unterrichtsstoffe" (1909, S. 35).

Das bedeutete für ihn, daß "man die Schule unmittelbar mit dem Leben in Verbindung bringt, das heißt, daß der Lehrer von den Ereignissen des Tages aus die Anknüpfungsfäden spinnt" (1920, S. 33f).

Diese Anknüpfungsfäden sollen das "innere Anschauungsvermögen" der Kinder aktivieren helfen, nicht durch penetrantes Nachfragen, sondern durch Darbietung eines großen Ganzen, so daß "alles, was in den Kindern an Anschauungsmaterial vorhanden ist (in kleinen Fetzen und Stücken) hervorgesucht wird und neu auftaucht aus dem Unbewußten" (1920, S. 27).

In seiner Erzählung erwachsen dem kleinen Hörer "Sinneseindrücke". Es sind also nicht die Worte selbst, die zu lernen sind und nicht der Inhalt der Geschichte, der zu merken wäre. Es ist das innere Anschauungsvermögen der Kinder, das am sichersten zu wecken ist, wenn "der Lehrer viel und ausführlich erzählt". Dabei kommt die Klasse immer in Versuchung, ihm zu helfen und mitzuarbeiten (1920, S. 27).

SCHARRELMANN setzt also seine Erzählung explizit und implizit ganz strategisch ein, wählt die Worte so, daß die Kinder anspringen, baut Pausen ein, die einen Anreiz zum Mitsprechen geben, läßt sich weiterhelfen und erarbeitet sich so ein ganzes Unterrichtsfeld.

Die äußere Form seines Erzählens wird im Laufe der Zeit immer geschlossener und nimmt die Gestalt einer Geschichtenfolge über ein

und dasselbe Kind an. Die Episoden sind auf den gesamten Stoffplan abgestimmt.

"So habe ich mir z.B. den gesamten heimatkundlichen Stoff vorgestellt aus dem Gesichtskreis heraus, den ein etwa fünfjähriger Junge hat, und habe den Kindern beinahe ein ganzes Jahr lang erzählt von Calli Behrens, einem frischen, gesunden fünfjährigen Jungen, der den ganzen Tag draußen herumkapert und infolgedessen vielerlei zu sehen bekommt" (1920, S. 87).

"Calli" ist also der Protagonist einer Erzählserie in Episodenreihung, der als Figur thematisch und erzähltechnisch jedes "Sujet" des Unterrichts ermöglicht.

"Was auf den ersten Blick unwahrscheinlich aussieht, ist die Tatsache, daß man die Geschichte als Umrahmung auch in allen Fällen gebraucht, mit Glück gebrauchen kann, in denen es im Unterricht darauf ankommt, irgendeine Sache zu erklären, einen Gegenstand zu schildern, ein Totes zu beleben" (1920, S. 56) -

so beschreibt SCHARRELMANN selbst die Tiefenfunktion des Erzählens in der Schule. Methodisch setzt er am liebsten die Geschichte an den Anfang des Unterrichts, ja als Einstieg in den Unterrichtstag, womit er die Thematik, den Vorstellungshorizont seiner Arbeit umschrieben hat.

"Doch die schönste und vollendetste Art der Einleitung einer Stunde ist und bleibt immer die Geschichte, das heißt, die kunstvoll gebaute, aus dem dichterischen Mitempfinden und Gestalten geborene Erzählung" (SCHARRELMANN 1920, S. 56).

Eine gute Geschichte aber schüttelt auch SCHARRELMANN nicht aus dem Ärmel; erst die pädagogische Aufgabe, eine durchzusetzende Intention, bringen ihn dazu (vgl. 1909, S. 81).

Nachdem er bei allem Unterrichten am liebsten immer von einer Ge-

schichte ausgehen möchte, nicht etwa als isoliertem "Einstieg", sondern als Rahmen, "Umrahmung" seiner Lektion (vgl. 1920, S. 56), setzt er sich recht ausführlich mit der "Kunst des Gestaltens und Erzählens" auseinander. Die Gestaltung der Geschichte durch den Lehrer hängt nun wesentlich ab von dessen "innerer Anschauungskraft". Diese müsse der Erzieher üben, diese "muß im Laufe der Zeit zu einer solch elementaren Macht im Menschen werden, daß sie ihn befähigt, jeden Stoff, jedes Motiv, jede Handlung nach allen Seiten hin innerlich gestalten zu können" (1920, S. 61f).

Um selber anschaulich vortragen zu können, muß der Lehrer selber in sich sehen.

"Jeder Satz, der vom Lehrer nicht klar geschaut ist, wird dem Kinde zur Phrase und schlägt deshalb nicht Wurzel in seiner Seele. Je weniger anschaulich der Lehrer spricht, desto wirkungsloser bleibt sein Unterricht" (1920, S. 32).

So stellt SCHARRELMANN seine Detaillierungsregel auf, mit der er auffordert, alles, was der Lehrer in Worten darstellen will, zuvor "erst innerlich plastisch zu sehen (bis in die unbedeutendsten Einzelheiten hinein)" (1920, S. 62).

Die Lehrersprache wird somit zum Ausgangspunkt der Bemühungen um Sprache und Anschauungsvermögen der Kinder.

"Willst du die Kinder zum Mitteilen, zum unbefangenen Plaudern bringen, gehe nur selber mit gutem Beispiele voran. Erzähle du ihnen zuerst und so harmlos wie möglich und so kindlich wie möglich von deinen Erinnerungen und Erfahrungen und - wenn es überhaupt psychologische Gesetze gibt - so werden sie auf deine Darbietungen in gleicher Weise reagieren." (1909, S. 15)

Und hiermit schließt sich ein Funktionszirkel, denn "je mehr nämlich die Kinder erzählen, umso besser lernt der Lehrer sie verste-

hen, umso besser lernt er selbst darstellen und erzählen". So ist eine der wichtigsten Forderungen, die SCHARRELMANN aufstellt, ja die wichtigste Forderung an sich selbst, stets, das "Kinderdeutsch zu studieren und meine eigene Ausdrucksweise mehr und mehr zu vereinfachen, zu verkindlichen" (1920, S. 62), eine Vorgangsweise, die wir heute als "positive Regression" im Rahmen didaktischen Sprechens kennen.

Eines seiner Hauptanliegen - also damit die Hauptstrategie seines Unterrichts - war es, durch Erzählen die sprachliche Ausdruckskraft des Kindes an den Dingen seiner Umwelt zu entwickeln (1920, S. 26). Durch seine Erzähltechnik (Stratageme wie Verzögern, Pausen, Spannung, offener Ausgang, emotionale Brücken) will er die Kinder zum echten, relevanten Sprechen ermutigen und sie nicht durch Fragen "kneifen", wodurch sie nach seiner Erfahrung "immer verstimmter werden, sich immer weniger selbst geben" (1920, S. 25).

Durch das Vorbild der lebensnahen Erzählung erhalten SCHARRELMANN'S Schüler die Möglichkeit alles auszudrücken, was ihr Herz bewegt (1920, S. 25) und somit ein durch nichts zu erschütterndes Vertrauen in ihre eigene Darstellungsfähigkeit und das eigene Können, das allein die "gesunde, geistige Grundlage für die Tätigkeit der Schule in späteren Jahren" schafft (1920, S. 67).

Dies Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird überall dort schwer erschüttert, wo die dem Kinde ureigensten Sprachmittel nicht anerkannt, uneinfühlsam kritisiert oder gar "verboten" werden, wo Kinder das Gefühl vermittelt bekommen, Sprache sei etwas ganz Schwieriges, von ihnen niemals fehlerfrei zu Bewältigendes und nur in der vom Lehrer verlangten Form überhaupt zur Kommunikation tauglich. Besonders die Schulen für Sprachbehinderte sollten sich hier angesprochen fühlen, wenn sie die Schleusen verstopfen, die eigentlich offengehalten werden müssen, damit "ständig der frische, lebendige Strom des S e l b s t e r l e b t e n das weite, öde Schulland überspülen und kräftigen soll" (1909, S. 63).

SCHARRELMANN setzt sich auch auseinander mit den Möglichkeiten über das Erzählen "sittliche" Normen zu vermitteln. Die älteren Schulbücher brachten z.B. Geschichten im Erzählten, die als "Vorbereitungen zur christlichen Tugend" (vgl. ROCHOW 1908) dienen sollten, deren "Moral" eine Bibelstelle jeweils am Ende der Geschichte belegt.

SCHARRELMANN lehnt diese Moralpredigten strikte ab. "Nein, solchen Moralquark mache ich nicht!" (1909, S. 82). Auch gegen die vorherigen Ankündigungen eines "moralischen Ziels", wie sie bei ROCHOW²⁹⁾ zu finden sind, wendet er sich energisch.

Im übrigen hält er alle Zielangaben im Sinne der Herbartianer für verfehlt. Kein Erwachsener gesteht einem anderen das Recht zu, so "unverhüllt und brutal in seine Vorstellungs- und Empfindungswelt einzugreifen. Das Kind ist den Brutalitäten der Schule schutzlos preisgegeben" (1920, S. 35). Er sieht darin eine "Unverfrorenheit" dem Kinde gegenüber, das mit Recht verstimmt sei, wenn es die Absicht merke (vgl. 1920, S. 34).

Natürlich ist auch er dafür, daß jede künstlerische Jugenderzählung ethisch wirken solle, und "sie tut das auch in jedem Falle, wenn sie nur lebenswahre Menschen vorführt, die selber in irgendeinen Konflikt geraten" (1909, S. 83).

Ethische Fragen können den Kindern in Form lebenswahrer Geschichten zu eigenen Entscheidungen vorgelegt werden, wobei es für SCHARRELMANN vernünftiger scheint, statt faustdick aufgetragener, simpler und eindeutig dargestellter Moralgeschichten, lieber die Verhältnisse so verwickelt zu gestalten, daß die Kinder nur nach

29) "Das Schreiben und beschriebene Blätter, die man auch Briefe nennt, lesen zu können, ist gar eine notwendige und wichtige Sache. Denn zuweilen hängt Euer zeitliches Glück davon ab. Ich will Euch eine Geschichte davon erzählen" (ROCHOW 1908).

"schärfster und umfassendster Überlegung zu entscheiden vermögen, wo das Recht und wo das Unrecht in der Handlung zu suchen sind" (1909, S. 82).

Er verzichtet auf deftige Schwarz-Weißmalerei, wählt keine großen Affären als Sujet, sondern greift nur hinein ins Leben, um einen kleinen Ausschnitt, ein "Stücklein aus dem großen, bunten Lebens-teppich" zum Ausgangspunkt seiner Unterweisung zu machen. Die sittliche Empfindung wird ohne große Vor- und Nachreden in ganz gesunder und intensiver Weise beeinflusst, wenn "die Darstellung plastisch und wirklich anschaulich ist" (1920, S. 31).

Tiefenfunktion des Erzählens bei SCHARRELMANN:

- das innere Anschauungsvermögen aktivieren
- vorhandene Vorstellungen hervorrufen
- an die Ereignisse des Tages anknüpfen (den Unterricht)
- den heimatkundlichen Stoff in ein großes Ganzes fassen
- irgendeine Sache erklären
- einen Gegenstand schildern
- Totes beleben
- Einstieg in die gesamte Unterrichtsarbeit eines Tages
- Einleitung einer Stunde
- die Kinder zum Mitteilen, Plaudern bringen
- die sprachliche Ausdruckskraft der Kinder zu entwickeln
- das Vertrauen in die eigene Darstellungsfähigkeit stärken
- Selbsterlebtes versprachlichen helfen
- ethisch wirken, Normen vermitteln
- Denken, Nachdenken aktivieren
- Sachwissen anbieten.

Die Tiefenfunktion des Erzählens hat also schon bei SCHARRELMANN sprachliche, sozial/emotionale und didaktisch-methodische Dimension. Seine "wahnsinnige Idee" (1920, S. 83) war es darum, einmal das ganze Stoffpensum eines Jahres einheitlich zu gestalten, es als Ganzes

den Kindern darzubieten, es etwa umrahmt durch eine Geschichte, eine Erzählung als einheitlichen "Organismus" aufzubauen.

In den Geschichten von Calli hat er diese Vorstellungswelt geschaffen, aus der er die "Stoffe" nimmt. Was soll uns heute hindern, ein Kind unserer Zeit, mit seiner Umwelt (Haus, Verkehr, Medien) in den Mittelpunkt unserer Erzählstrategien zu stellen, deren Ziel es ist, die Sprachfähigkeit der Kinder zu entwickeln, dafür eine gleichbleibende Vorstellungswelt im Sinne der Ganzheitlichkeit zu schaffen, den Sachstoff in ein großes Ganzes zu fassen und bei der Versprachlichung dieser Welt zu helfen.

4.5 Zusammenfassung

Die Tiefenfunktion des Erzählens

"Wozu wird erzählt?"

Hier wird nach den bedeckt gehaltenen, geheimen oder mehr oder weniger offenliegenden Absichten des Erzählers gefragt, die wir als die Tiefenfunktion des Erzählens bezeichnen können.

Wir sahen, daß die Intentionen des Sprechers nicht direkt im Text repräsentiert sein müssen. Gerade diese indirekte Steuerung des Rezipientenverhaltens ließ Erzählen zu einem idealen Medium im pädagogischen Bereich werden (vgl. dazu 3.2).

Überall, wo Erzählen als Strategie eingesetzt wird, das heißt, wo diese Tiefenfunktion beschreibbar ist, will man das Rezipientenverhalten beeinflussen oder verändern. Dies kann einmal im Interesse des Sprechers angestrebt werden, dann ist die Funktion primär sprecherorientiert, oder aber es kann der Hörer den Nutzen daraus haben, sodaß wir von einer hörerorientierten Funktion ausgehen können. Freilich lassen sich beide nicht immer exakt auseinanderhalten. Sie verschmelzen mehr oder weniger unter pädagogischer Intention.

Uns interessierte die pädagogische Dimension, die diese Tiefenfunktion annehmen kann; im didaktisch/methodischen Bereich, für sprachtherapeutische Anliegen und erzieherisch ließen sich deutliche Schwerpunkte aufzeigen.

ERZÄHLEN

Pädagogische Dimension I: didaktisch/methodischer Bereich

Als Schritt in der Artikulation des Unterrichts allgemein	Einstieg, Motivation Reizdarbietung Zielangabe Situationsvorgabe, "advance-organizer"
Als Schritt bei der Wissensvermittlung	Information, Belehrung Erklärung Denksteuerung
Als Schritt in der Veranschaulichung	geistige Veranschaulichung Ganzheitlicher Rahmen (Vorstellungshorizont), als Beispiel
Als wichtiger Faktor im Leselernprozeß	Vorschule des Lesens Begleiterzählungen zur Fibel Situationsvorgabe und Sprachvorgabe, Sinnfindungshilfe

ERZÄHLEN

Pädagogische Dimension II: psycholinguistischer Bereich

Als Vorschule zum Sprechhandeln	Kommunikationssituationen vorstrukturieren Sprechsituationen fingieren Probehandeln ermöglichen Spracherleben vermitteln, nachholen
Als Modell	Person- und Situationsmodelle anbieten Kontextlernen Tempusanwendung lernen

Als Unterrichtsgegenstand	Metasprache /-kommunikation anbahnen An der Tempusverwendung die Historizität menschlichen Lebens erkennen Sprachwissen erwerben
Als Rezeptionsschulung	Hörverstehen üben
Als Bereitstellung von Sprachmitteln	Sprache reaktivieren Sprachfelder erschließen Wortschatz erweitern Rollenspiel ermöglichen

ERZÄHLEN

Pädagogische Dimension III: erziehhch (psychosozial, emotional)

Zur Normvermittlung	Anbahnung von Haltungen Vermittlung von Normen und Werten Verhaltenssteuerung
Zur Problembewältigung	Verbalisierungshilfen für Emotionen Konflikte, Aufarbeitung der Lebensbiographie Beseitigung lebenserschweren- der Kommunikationsstörungen durch Sprachangebote, Erklä- rung für Verhalten, Strafen
Zur Verhaltensänderung	Ruhigstellen, Ablenken, Beschäftigen Als Verstärkung, Erklärung für Verbote
Zur Unterhaltung	Belustigung, Aufmunterung Entspannung Belohnung

Betrachtet man die Dimension der pädagogischen Tiefenfunktion des Erzählens in den drei Richtungen, so liegt es nahe, Erzählen als Strategie zu einem festen Bestandteil schulischer Sprachinterven-
tion werden zu lassen. Die darauf aufbauenden Erzählstrategien in

den textimmanenten Strategieberreichen und innerhalb der Erzählsituation lassen sich individuell gruppenbezogen planen und gehören somit zum Konzept eines korrektiven, aufbauenden und entwickelnden Sprachunterrichts in der Primärsprache. Erzählen als Strategie und generative Technik bekommt eine wichtige Funktion unter den unterrichtlich-erziehlichen Mitteln der Sprachintervention, die somit zu einer umgreifenden Dimension der pädagogischen Tiefenfunktion von Erzählen in Schule und Vorschule wird.

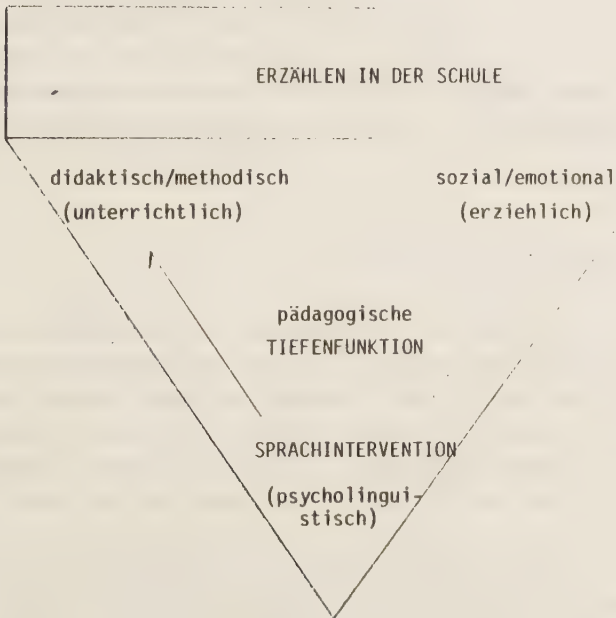


Abb. 20: Sprachintervention als umgreifende Dimension der pädagogischen Tiefenfunktion

5. ERZÄHLEN ALS ALLGEMEIN SEMIOTISCHE FÄHIGKEIT DES MENSCHEN

"Das Erzählen ist offenbar ein charakteristisches Verhalten des Menschen: 'ce récit fondamental dans lequel baigne notre vie entière' (Michel Butor)" (in: WEINRICH 1971, S. 36).

Weil wir im Lernbereich "Sprache" Erzählen als Strategie einer narrativen Sprachintervention einsetzen wollen, das heißt, die Tiefenfunktion des Erzählens in ihrer pädagogischen Ausprägung voll ausloten möchten, scheint es angebracht, Aufbau und Wirkung, Struktur und Sprache, Gestaltungsprinzipien und Regelhaftigkeit des Erzählens und seiner Rezeption näher zu betrachten, wenn wir textimmanent Strategiebereiche bestimmen und Stratageme entwickeln wollen.

5.1 Erzählforschung

Erzählen als die Darstellung fiktiver oder realistischer Begebenheiten nimmt eine Sonderstellung innerhalb menschlichen Kommunikationsverhaltens ein. Ihm muß eine allgemeine semiotische Fähigkeit des Menschen zugrundeliegen, die es erlaubt, narrative Texte zu enkodieren (vgl. STAMMERJOHANN 1975, S. 112f). Diese Fähigkeit reicht vom Austausch des Dorftratsches bis zum anspruchsvollen Roman.

Schlagen wir im GRIMMSchen Wörterbuch nach, so finden wir hier die ganze Breite des Erzählens umfaßt, von der Alltagserzählung bis zum literarisch anspruchsvolleren Vortrag. "... man unterscheide leichte, freie mittheilung im gespräch von dem bedachten, feierlichen vortrag, wiewohl beide in einander laufen" (1862, Spalte 1076), wobei hier deutlich auf eine mündliche Sprachtätigkeit hingewiesen wird.

5.1.1 Erzählmodelle: Die triadische Minimalstruktur narrativer Texte

Die Erzählstruktur ist immer eine ähnliche, ob es sich nun um einen Gesprächsanteil oder eine schriftstellerische Arbeit handelt. Es muß also so etwas wie eine "Erzählgrammatik" geben (vgl. MANDLER/JOHNSON 1978), die jedem Text zugrundeliegt, sei es eine kürzere Einstreuung im Dialog, ein längerer Monolog oder ein bekannter literarischer oder mündlich überlieferter Text.

Allen gemeinsam ist die Dreiteilung ihres Ablaufes, in der Rhetorik als "initium, medium, finis" bezeichnet (LAUSBERG ²1973, § 299), in der Erzählforschung auch als "narrativer Dreischritt" (vgl. BREMOND 1973, S. 131; LÄMMERT 1955, S. 149ff) bekannt.

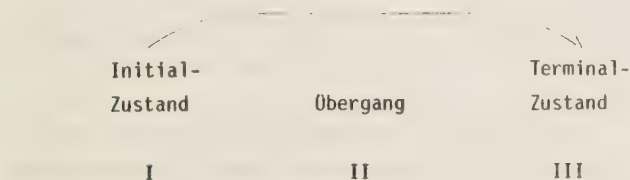


Abb. 21: Triadische Minimalstruktur einer Erzählung

Jede Erzählung geht von einer bestehenden Situation (I) aus, einem Zustand der Ruhe, der beschrieben wird. Dieses "setting" (THORNDYKE 1977) kann von einer Minimalausstattung, wie sie eine einfache Namensnennung mit kurzer Zeitangabe darstellt, bis zu einer langen, detaillierten Exposition einer Novelle oder eines Romans reichen.

Durch ein besonderes Ereignis oder eine ganze Handlungskette (II) wird diese Ruhe gestört, Veränderungen treten ein, die in eine neue Situation (III) münden.

Schüler kennen diese Dreiteilung aus dem Aufsatzunterricht als Gliederungspunkte: Einleitung, Hauptteil, Schluß, wobei sie selten be-

denken, daß sie in jeder Dialogsituation, in der sie erzählen, ähnlich handeln (vgl. zur Dialogforschung: QUASTHOFF 1980, 1981; GÜLLICH 1975, 1976; EHLICH 1980).

Verdeutlichen wir uns solch eine Minimalstruktur an einem Erzähleinschub in einem Alltagsdialog:

- | | | |
|-----|--|--|
| I | Also der Hansi, gell | (Situation und Problematik aus dem situativen oder vorherigen verbalen Kontext bekannt; die Bestätigung wird mit "gell" gesucht) |
| II | der hat sie etz am Sonntag mit sein Motorradl darennt | (Ereignis - die Handlungskette fehlt, wird auf Anfrage sicher nachgeliefert) |
| III | Etz is a im Krankenhaus - kostda denka - und s'Motorradl is aa hi. | (Die neue Situation wird nur angetippt und mit "kost da denka" der Phantasie des Hörers überlassen) |

Diese Minimalstruktur kann nun erweitert und differenziert werden, wie wir es in mehr literarisch orientierten Modellen finden. So entwickelte WEINRICH in seiner Vorlesung (WS 1984/85) ein Fünfschrittemodell, das Initial- und Finalereignis mit berücksichtigt. Die alte Situation, die geschildert wurde, gerät durch ein plötzlich eintretendes Ereignis ins Wanken, wodurch die Ereignisgeschichte überhaupt erst ins Laufen kommt. Oft führt eine unerwartete oder sich langsam entwickelnde Wendung nach dem Auf und Ab der Geschichte zu einem Endzustand, der je nach Charakter der Erzählung nun einen guten oder schlechten Ausgang markiert.

Besonders an Märchen können wir diese Gliederung rein äußerlich gut nachvollziehen, da bestimmte Sprachformen - besser "Formeln" - die einzelnen Schritte in typischer Weise kennzeichnen.

"Es war einmal ..." beginnt jedes Märchen und damit auch die Beschreibung einer Situation. Das Initialereignis wird gerne ange-

kündigt mit "Eines Tages aber ..." und es folgen die Komplikationen, die dadurch ausgelöst werden. Eine Heldentat oder eine besondere Leistung führt zum glücklichen Ende. Die neue Situation dauert - nach Wissen des Erzählers - an, und kein Kind mag auf die Formel des Endes verzichten: "und wenn sie nicht gestorben sind ...".

In folgender Lesebuchgeschichte (BUNTE LESEWELT, S. 81) finden wir die vollständige Struktur in einem Minimaltext. Das "setting" wird nur mit dem Namen 'Mainzelmännchen' abgerufen, da es als bekannt vorausgesetzt wird. Die Ereigniskette ist nicht besonders detailliert oder interessant dargestellt, trotzdem muß dieser Text als vollwertiger Erzähltext angesehen werden.

Initial-Zustand	(Überschrift:) Die Mainzelmännchen steht für Vorgeschichten der Serie
Initialereignis	Die Mainzelmännchen kaufen sich zehn Luftballone.
Geschichte	Diese binden sie an eine Gießkanne. Sofort springen sie hinein, und hui - geht es los.
Finalereignis	Am Ende der Reise schießt ein Mainzelmännchen drei Luftballone ab. Nun senkt sich die Gondel und
neue Situation (hier wieder die alte Situation)	landet - genau vor dem Fernsehstudio

5.1.2 Erzählte Welt - besprochene Welt: Tempusanwendung in schriftlichen und mündlichen Erzählungen

War die Lesebuchgeschichte durchgehend im Präsens gehalten und erzählen schriftsprachliche Texte (auch Märchen) in Präteritum/Plusquamperfekt³⁰⁾, so lassen sich für Alltagserzählungen andere Tempora beobachten. Da finden wir die Situationsbeschreibung stets im Perfekt, den Ereignisteil aber auch oft im Präsens.³¹⁾

Mit dem Initialereignis springt der Sprecher in die Gegenwart, der Hergang wird "repräsentiert", während das Ende der Handlung, die neue Situation, wieder im Perfekt dargestellt wird (vgl. WEINRICH "Tempus" 1971).

Schauen wir uns die Markierung der Erzählstruktur durch "Repräsentierung" in einem mündlichen Text näher an (Beispiel KOLB, S-Bahn-Protokoll).

Es handelt sich um eine Erzählung von einer Wanderfahrt, bei der ein als unsozial und absonderlich empfundener Fremder auftaucht. Die Situationsbeschreibung erfolgt noch in ruhigem Ton und verwendet das oberdeutsch typische Perfekt auch noch für den Beginn der Erzählung. Die Kernszene, in der ziemlich erregt das unmögliche Verhalten des Eindringlings geschildert wird, setzt der Sprecher ins Präsens. (Der Vorgang soll hier nur angedeutet werden.)

Der Ausklang mit der Wertung - unter Beteiligung der Mitfahrerin - zeigt wieder Perfekt.

30) Vgl. dazu WEINRICH (1971 "Tempus"): die Tempora der "erzählten Welt" versus Tempora der "besprochenen Welt".

31) Vgl. QUASTHOFF (1981, S. 289) zur Verwendung des "historischen Präsens" in den atomisierten Passagen einer Erzählung.

Perfekt -

Da sind wir einmal in die Berg und da hamma so ein spinnerten Kerl dabeighabt, der wo mit niemand gredt hat (folgt Beschreibung der Busfahrt, des Aufbruchs, Gehordnung).

I
Situationsbeschreibung

Präsens ----

Wie mir aufn Wildkogel nauf sind, geht der so vor mir. Auf einmal dreht er sich um und sagt, ob er mal trinken darf. I gib ihm die Flaschn ...

II
Ereignis, Handlung

Perfekt ---

Ich habn dann steh lassn, und hab ma denkt ... Den hamma nie wieder gsehn bei solchane Fahrten !

III
Ausleitung, Bewertung

Auf die Problematik des oberdeutschen Präteritschwundes und entwicklungsbedingter Tempusanwendung soll im Zusammenhang mit der Textgestaltung und den Kriterien gesprochener Sprache näher eingegangen werden (siehe in dieser Arbeit 6.3.1 und 6.3.3).

5.1.3 Die kognitiven Figuren einer Erzählung

Unter etwas anderen Gesichtspunkten betrachtet KALLMEYER (1981) die Struktur von Erzählungen, die bei ihm hauptsächlich gekennzeichnet

net sind durch ihre "kognitiven Figuren" (S. 411):

- Die Ereignisträger, das heißt die sozialen Einheiten, die die Handlung oder Geschichte transportieren, sind meist aufgeteilt in den Protagonisten, dessen Schicksal oder dessen Handlung verfolgt werden und die Personen, denen der Protagonist begegnet, die dessen Handeln bedingen.
- Die Ereigniskette schildert den zeitlichen Ablauf des Geschehens in seiner finalen oder kausalen Verknüpfung.
- Die Situation ist ein herausgehobenes Element der Ereigniskette, dem eine besondere Bedeutung zukommt.
- Als vierte Figur tritt bei KALLMEYER noch die "Thematik der Erzählung" hinzu, die oft in der Erzählankündigung bereits enthalten ist. Sie charakterisiert den Typ der Gesamtgeschichte, zeigt deren Modalität (ernst/lustig/besinnlich) auf und deutet manchmal auch schon deren Verlaufskurve kurz an.

Umgesetzt in eine graphische Darstellung des Erzählablaufes wird diese Struktur des alltagssprachlichen Erzählens dem allgemeinen dreiteiligen Erzählmodell sehr ähnlich (ET = Ereignisträger; Prot. = Protagonist).

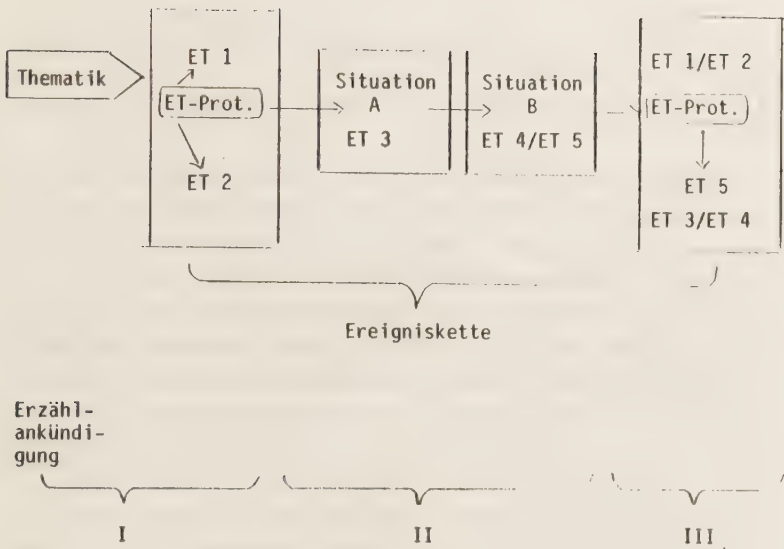


Abb. 22: Die kognitiven Figuren einer Erzählung (Erzählstruktur) (nach KALLMEYER 1981)

Auch LABOV, der das Erzählverhalten und die Erzählsprache schwarzer Jugendlicher untersuchte, kam auf dieser einfachen Ebene der Kommunikation zu einem stets gleichbleibenden Schema, nach dem diese Erzählungen aufgebaut waren. Zu einer vollständigen Erzählung ("fully-formed narration", LABOV 1980, S. 296ff) gehörten folgende Schritte, die sich durchaus in KALLMEYERs Modell und eine triadische Minimalstruktur einpassen lassen.

Thematik	1. abstract	- worum handelt es sich?
I	2. orientation	- wer, wann, was, wo?
II	3. complicating action	- was passierte dann?
	4. evaluation	- was soll das Ganze?

III	5. result or resolution	- wie ging es aus?
	6. coda	- und jetzt?

Die Erzählkette wird nach LABOV sehr stark unter dem Aspekt der Relevanz gesehen; erzählwürdig sind nicht alle Ereignisse, sie müssen "reportable sein" (siehe 1980, S. 301 zur "Pointe").

Um diese Schritte innerhalb eines Diskussionsbeitrages, innerhalb einer normalen Dialogsituation abzuwickeln, bedarf es meist längerer Zeit als zu einer Antwort oder Frage. Daher nimmt der narrative Text in der Kommunikation eine Sonderstellung ein.

5.1.4 Erzählen als monologische Darstellungsform: Regeln des "turn-taking"

Erzählen nimmt innerhalb verbaler Kommunikation Sonderrechte in Anspruch, unterbricht es doch den Dialog, die direkte Interaktion der Partner und übernimmt zusätzliche Funktionen wie Unterhalten, Belehren oder was immer seine Tiefenfunktion sein mag.

Nicht nur durch seine Grenzmarkierung, wie besondere Tempussetzung, sondern auch durch seine weitausholende, detailfreudige und oft zeitaufwendige Beschreibung der Ereignisse, setzt sich der Erzähltext von den Dialogphasen ab.

Da "Erzählen" eine "prinzipiell monologische Darstellungsform" (RATH 1981, S. 266) ist, ein Einzelsprecher also das alleinige Rederecht beansprucht, gibt es Regeln innerhalb des Dialogs, die von SACKS/SCHEGLOFF (1974) beschrieben wurden. Diese ermöglichen im alltagssprachlichen "turn-by-turn-talk" die Übernahme der Sprecherrolle. Im geregelten "turn-taking" kündigen eindeutige Über-

nahmesignale an, daß ein Partner nun das Privileg einholt, länger reden zu dürfen, der andere aber bereit ist, dieses an den Erzähler abzutreten, falls er dessen Signale nicht ignoriert.

"Bei diesen "Ankündigungen" handelt es sich textlinguistisch um Kohärenzmarker" (RATH 1981, S. 266).

"Also" und ein langgezogenes "Ja" kennzeichnen die Bereitschaft eines Partners, nun die Sprecherrolle übernehmen zu wollen; soll zu längeren Erzählungen ausgeholt werden, wird meist bereits die Thematik angekündigt: "Also, ich hab da auch was Lustiges erlebt" oder "Jaaaa, wenn ich mal erzählen soll, wie das bei uns war" (vgl. WACKERNAGEL-JOLLES 1973).

Der Lehrer (als der im Kompetenzgefälle obenstehende) nimmt sich oft das Rederecht, es steht ihm zu. Wie weit er dabei die Thematik bereits vorher angibt, hängt von seinem Erzählgeschick ab. Das Ende der Erzählphase kennzeichnet ein "na ja" oder die Aufforderung an den Partner, Stellung zu nehmen, was die Bereitschaft signalisiert, den "turn" wieder abzugeben.

5.1.5 Partnerorientierte Gestaltungsprinzipien narrativer Texte: Detaillierung und Relevanz

Selbst die oft zitierte "unbeholffene Erzählung einer Mutter" ist nach bestimmten Gestaltungsprinzipien aufgebaut, die sie ganz unreflektiert einsetzt. Wenn nach solchen Prinzipien vorgegangen wird, kann der Erzähler auch in Alltagsgesprächen damit rechnen, aufmerksame Zuhörer zu finden. Charakteristisches Prinzip des Erzählens ist die Detaillierung, die allerdings auch nicht ins Uferlose ausarten soll, sondern nur das in angemessener Ordnung darstellen, was nötig ist (vgl. KALLMEYER 1981, S. 411).

Aus Angst, die Aufmerksamkeit des Zuhörers durch Detaillierung un-

nötig zu strapazieren, die Information nicht schnell genug zu bringen, unterbleibt die Detaillierung; damit verliert die Erzählung an Qualität, an Leben und der Hörer wendet sich ab; der Sprecher verkürzt seine Aussage abermals, um zu einem Abschluß zu kommen.

Freilich soll der monologisierende Sprecher die Relevanz seiner Aussagen überprüfen, um weniger Wichtiges wegzulassen und so stellenweise zu einer "Kondensierung" zu gelangen, die ein wesentliches Kriterium für die Zuhörerbereitschaft darstellt.

Es ist aber ein Mißverständnis, wenn im Bestreben um Relevanz im Unterricht das Erzählen als "zeitraubende, umständliche" Sprachform abgelehnt wird. Detaillierung bedeutet ja nicht Überfrachtung mit nebensächlichen Fakten, sondern Anschaulichkeit, Lenkung der Vorstellungen und sprachliche Bereicherung. Sachliche, knappe Berichte, textlose Arbeitsblätter und abstrakte Versuchsanordnungen helfen nur scheinbar Zeit einzusparen; sie vernachlässigen aber einen wesentlichen Aspekt detailfreudiger Sprache:

"Je näher das Besondere bestimmt wird, je mehr sich darin unterscheiden läßt, desto größer ist die Lebhaftigkeit der anschauenden Erkenntnis" (LESSING "Hamburgische Dramaturgie", Kap. VII, 1891, S. 415).

So erregte die Beschreibung der roten, goldbetreßten Samtdecke, die die Westgoten unter den Sarg ihres Alarich breiteten, bevor sie ihn die Fluten versenkten, die innere Anschauung der Kinder in hohem Maße. Das Geschehnis wurde ihnen so lebendig, daß am Ende des Schuljahres diese Szene zu den am häufigsten gewählten Maltheimen zum Geschichtsunterricht gehörte (5. Schuljahr).

Die Relevanzfestlegung erfolgt auch in dem Sinne, inwieweit ein Detail, eine Tatsache oder eine Begebenheit "reportable" ist (vgl. LABOV 1980, S. 296ff; QUASTHOFF 1979, S. 104).

Allerdings dürfte dies relativ sein; was dem einen als "unerhörte Begebenheit" und damit sehr berichtenswert erscheint, ist für

den anderen ein alltäglicher Vorgang. Was der eine aufgrund mangelnder Erlebnisfähigkeit als normale und banale Angelegenheit sieht, über die kein Wort zu verlieren ist, kann für den anderen "erzählwürdig" sein. Es müssen nicht nur die Katastrophen, Lottogewinne oder Sechslingsgeburten sein, die den Hörer oder Leser fesseln.

Die gemeinsamen Präsuppositionen entscheiden darüber, ob etwas für den Partner "reportable" ist, der Kontext ist Maßstab für die "Erzählwürdigkeit".

Wer mit einer Erzählung "ankommen" will, muß sein Thema partnerorientiert wählen. Bei den schwarzen Jugendlichen, deren Sprache LABOV untersuchte, schien dieser Faktor eine große Rolle zu spielen (vgl. LABOV 1980, S. 301).

5.2 Erzählkrise: Unfähigkeit zu erzählen oder Unfähigkeit zuzuhören?

"In unserer, von hastiger Information geprägten Gesellschaft" (WACKER 1977, S. 46), ist mittlerweile wenig Platz für das detailfreudige, umständliche Erzählen geblieben. War der Mensch in vorliterarischer Zeit auf das Erzählen angewiesen, war also das Erzählen die Vorstufe zur Literatur, so daß ENZENSBERGER ein "Lob des Analphabeten" aussprechen kann, so müssen wir heute von einer Erzählkrise sprechen.

"Der klassische Analphabet: Er kann nicht lesen noch schreiben, also muß er erzählen. Das Erzählen aber ist der Anfang der Literatur.

Der moderne Analphabet: Er kann lesen und schreiben, aber erzählen kann er nicht mehr, er ist zum kopflosen Konsumenten geworden" (ENZENSBERGER, in: DIE ZEIT Nr. 49, 29.11.1985, S. 57).

Wer sollte dies mehr beklagen als die professionellen Erzähler, die

Schriftsteller und Dichter. Sie bemerken allenthalben das Fehlen von "Hörern als Zuhörern". "Man hört nicht zu, man läßt nicht ausreden", beschwert sich BOTHO STRAUSS. Der potentielle Erzähler muß sein Vorhaben aufgeben, weil "er zu tief schon daran gewöhnt ist, daß ihm ohnehin gleich das Wort abgeschnitten wird" (STRAUSS, in: Programmheft der Münchner Kammerspiele, 1985 "Der Park").

Denjenigen, der gerne erzählt, der etwas zu erzählen wüßte, macht so seine Gabe verlegen.

"Keineswegs, weil er nichts erlebt hätte - er kann schließlich aus dem Geringsten schöpfen -, sondern weil er die elementare Situation, jemandem etwas zu erzählen, nicht mehr vorfindet oder ihr nicht mehr trauen kann" (STRAUSS, a.a.O.).

Diese Möglichkeit wird vereitelt durch die Flut an Informationen und nicht zuletzt durch die "Inflation des Hörbaren" (HEMMERLE 1960, S. 59).

Die "Krise des Hörens", die HEMMERLE schon 1960 als so gravierend empfindet, führt dazu, daß selbst Gespräche unmöglich werden. Die Menschen müssen so viel hören, werden überall beschallt und mit Lärm, Musik und Discoplauderei belästigt, daß sie kaum noch hören können. So stirbt das Erzählen in Gesprächen ohne Partner (vgl. HEMMERLE 1960, S. 48).

Nun ist die "Erzählkrise" keine Erscheinung unserer Zeit. Gehen wir in der Geschichte des Erzählens zurück, so finden wir bereits 1827 bei FRÜBEL, also in einer Zeit ohne Fernsehen und Informationsflut, die Klage: "Wir erzählen unseren Kindern viel zu wenig" (FRÜBEL, Ausgabe 1973, S. 182), also die Umkehrung der STRAUSSschen Klage. Hier das Fehlen der Erzähler, dort das Fehlen echter Zuhörer.

WALTER BENJAMIN machte vor dem Zweiten Weltkrieg die Erfahrung, daß "es mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht. Immer seltener

wird die Begegnung mit Leuten, welche rechtschaffen etwas erzählen können" (1977, S. 439). Er findet eine Erklärung, indem er feststellt, daß die Kunst des Erzählens als "epische Seite der Wahrheit", die man als "Weisheit" bezeichnen muß, immer mehr ausstirbt (S. 442).

Als Ursache vermutet BENJAMIN, daß der Wert der "Erfahrung im Kurse gefallen" sei (S. 439). Es gibt keine Zuhörer mehr, die an den Erfahrungen des Erzählers interessiert sind.

Mit dem Verlust des Zuhörenkönnens und -wollens geht also auch ein Verstummen, eine Unfähigkeit zu erzählen einher. "Es gilt den kulturellen Widerstand gegen das Verstummen!" rief daher der Märchen-erzähler RAFIK SCHAMI in einer Veranstaltung den Studenten zu. Zwar finden wir narrative Elemente in jedem Alltagsgespräch; das Organisieren einer "Eintrittskarte" für das Erzählen aber wird immer schwieriger (vgl. QUASTHOFF 1981, S. 291) in einer Zeit, die nur auf Fakten aus ist. Längere monologische Darstellungseinheiten werden nicht gerne toleriert, so daß die Redebeiträge auf das Notwendigste reduziert, so kurz und so informativ wie möglich gehalten werden.

Das gegenseitige Erzählen gemeinsamer Erfahrungen (Fernsehfilm, Sportereignisse) kann sich damit begnügen, in Reizworten und Andeutungen das Bekannte abzurufen. Detaillierung und Vollständigkeit ist nicht verlangt, da beide Seiten den Inhalt bzw. den Ablauf kennen. Es entstehen Gespräche in starker Text-Situationsverschränkung, deren Aussage für Außenstehende unverständlich bleibt. Aus Satzketzen, Worten und Onomatopoetika bestehende Dialoge ermöglichen in der Vorstellung beider Partner aber den Nachvollzug des Erlebten, selbst wenn die chronologische Reihenfolge nicht eingehalten wird.

Hier ein in der U-Bahn notiertes Erzähl-Gespräch zweier etwa zwölf-jähriger Buben.

- A: / und wie der da / gell / so wuscht, / peng / ha / des war
gut //
- B: / und der andre glei mit / he / und hamse den nich erwischt //
- A: / des war stark / he / wie se den großen Ding da / den /
weiß scho / so krk //
- B: / aber am Schluß war blöd / wie se dann so weg sind / patsch /
durchs Wasser / und wuscht / peng / blöd / he //

Selbst junge Leute, die sich entschlossen haben, Lehrer zu werden, stehen dem echten Erzählen skeptisch und unsicher gegenüber. Aus Mangel an Gelegenheit, vielleicht auch aus Mangel an geeigneten, ermutigenden Vorbildern, setzen sie das Erzählen zu selten ein und selbst bei phantasievollen und kreativen Lehrerstudenten scheint die Fähigkeit verkümmert.

So zeigte eine Übung mit Studenten der Sprachbehindertenpädagogik die große Befangenheit, die eigene Sprache frei und kreativ als Darstellungsmittel einzusetzen. Nur wenigen Teilnehmern gelang es, mit natürlichem Tonfall und Augenkontakt zu den Zuhörern, ohne Manuskript und ohne Tisch zum "Festhalten" zu erzählen. Die meisten hatten ihre Geschichte aufgeschrieben und trugen sie, nahezu auswendig gelernt, anhand der Notizen vor. Gebärden und Mimik wurden wenig eingesetzt, gliedernde Sprechpausen, Betonungsunterschiede, Stimmverstellung und Lautstärkenvariation waren kaum unter den Gestaltungsmitteln.

Den eigenen Insuffizienzgefühlen entzieht man sich, indem man die "Darbietung" lieber den Medienmachern überläßt. Filme, Tonbänder und Schallplatten, Bildgeschichten und Texte helfen Zeit sparen bei der Vorbereitung und stehen als konfektionierte Sprache schnell zur Verfügung.

Die Medien dringen auch in die Familien vor, so daß die Kinder unabhängig von der Zuwendung der Betreuer werden.

Es gibt noch Eltern, die vorlesen können und wollen, aber in den

meisten Kinderzimmern laufen Märchenplatten und Pumucklkassetten, was PSAAR mit dem treffenden Vergleich "Steine statt Brot" belegt hat (1976, S. 197).

"Die unbeholfene Erzählung der Mutter ist hundertmal wertvoller als die 'kunstvollst erzählte' Märchenplatte!" (STREIT 1964, S. 8).

5.3 Zusammenfassung

Erzählen als charakteristisches Sprachverhalten des Menschen, das auf einer allgemeinen semiotischen Fähigkeit beruht, soll in der narrativen Sprachintervention als Strategie eingesetzt werden, um den funktionalen Gebrauch von Sprache und Kommunikation modellhaft zu zeigen, Sprechsituationen vorzuführen und damit das Sprachverhalten der Hörer zu beeinflussen.

Wo in Literatur und Pädagogik der Verfall der Erzählkunst beklagt wird, ja eine regelrechte "Erzählkrise" heraufbeschworen wird, da können Dialogforscher in Alltagsgesprächen durchaus noch viele Erzählsituationen und -phasen ausmachen. Narrative Einschübe in Dialogen sind zwar wesentlich einfacher, kürzer und oft weniger "erzählenswert" als eine literarische Begebenheit, aber doch nach den gleichen Prinzipien aufgebaut. Der "narrative Dreischritt" als Grundstruktur läßt sich auch in konversationellen Erzählungen beobachten. Anknüpfend an mündlichen Sprachgebrauch sind es keine literarischen, schriftsprachlich fixierten Texte, die therapeutische Funktion übernehmen sollen, obwohl auch ihre Rezeption Kriterien für das sprechnahe Erzählen liefert.

Die Nähe zur Sprechsprache kommt auch in der Tempuswahl zum Ausdruck. Wo wir in literarischen Texten als Erzähltempus das Präteritum (und Plusquamperfekt) antreffen, da finden wir in mündlichen Erzählungen

- mit Vorliebe das Perfekt, das oft auf dem Höhepunkt des Geschehens in ein Präsens umschlägt. Anspruchsvollere (mündlich vorgetragene) Erzählungen mögen wohl auch die Situationsbeschreibung im Perfekt geben, die eigentliche Handlung aber steht im Präteritum. Eine Ausnahme machen hier oberdeutsche Sprecher oder Mundartdichter des Bairischen, bei denen dieses Tempus im Schwinden ist oder gar nicht bekannt ist.

Die kognitiven Figuren einer Erzählung (Thematik, Ereignisträger, Ereigniskette, Situation) müssen uns noch beschäftigen, wenn wir Strategieträger für die Sprachintervention aufsuchen.

5.4 Rezeption als Hörverstehen

Neben der grundlegenden Sprachfähigkeit des Kodierens in der mündlichen Sprachproduktion (Kompetenz - Performanz), steht gleichwertig die des Dekodierens, der Sprachrezeption. Es geht dabei nicht nur um das Wahrnehmen von Schallereignissen, sondern der akustische Input muß anhand des Vergleichs mit bereits gespeicherten Informationen interpretiert und mit Bedeutung belegt werden. Es ist dies ein Akt, sich durch "Identifikation und Interpretation der Symbole" (URBAN 1977) anzueignen, was der Sprecher meint.

Diese Sprachfähigkeit des Bedeutungserwerbs aus der gehörten Sprache bezeichnet URBAN als "Hörverstehen" (in Analogie zum Lesevorgang, der durch Sinnentnahme aus dem rekodierten Text zum "Leseverstehen" führt - vgl. auch GOODMAN 1976).

"Hörverstehen" als das Empfangen, Dekodieren und Bedeutung-Erfassen von gesprochenen Mitteilungen anderer ist ein konstitutiver Bestandteil menschlicher Kommunikation (vgl. URBAN 1977, S. 9).

Erzählen (als Sprechhandeln betrachtet) hat als erste Voraussetzung das "Hörverstehen" zu gewährleisten; die impliziten Strategien

haben das Hörverstehen zu erleichtern oder zu sichern, damit wir überhaupt von einer Sprechhandlungssituation ausgehen können.

5.4.1 Verlesene Texte - freigesprochene Texte: Probleme von Verstehen und Geschwindigkeitsempfindung

Wenn die Intention (Tiefenfunktion) beinhaltet, den "Funktiolekt" (STEGER 1981, S. 510), also die Sprache der alltäglichen, normalen Lebenspraxis, die "gesprochene Sprache" als relevante Sprache für das Kind zu vermitteln, so muß der Lehrer auf eine schriftsprachliche Fixierung seiner Erzählung verzichten. Auch als Gedächtnisstütze verwendete Manuskripte verfremden die Sprechsprache und erschweren das Textverstehen, was im folgenden erläutert werden soll.

In Erzählungen (Berichten und Schilderungen) in Alltagsgesprächen erleichtern gemeinsame Präsuppositionen (sprachlicher und situativer Kontext, gemeinsames Vorwissen und eine ähnliche Interessenslage bei gleichwertigem Informationsstand) das Hörverstehen. Dazu treten in der Umgangssprache Redundanzen und Rekurrenzen, Mimik und Gestik als "Redestützen" (BALHORN 1981, S. 30).

Der geschriebene Text muß auf alle diese Stützen verzichten, da er ja auch mit einer sehr unhomogenen Leserschaft zu rechnen hat. Dafür kann nochmaliges Nachlesen, farbiges Markieren oder Unterstreichen, das Weglassen eines Nebensatzes oder das Nachschlagen im Lexikon Strukturierungshilfen geben, die das Verstehen wiederum erleichtern.

Werden nun s c h r i f t s p r a c h l i c h e Texte verlesen, so ist das Textverstehen merklich erschwert.

So konnte DEJEAN (1980) nachweisen, daß verlesene schriftsprachliche Texte gegenüber freigesprochenen oft den Eindruck erwecken,

als werde schneller gesprochen (bei gleicher Silbenzahl pro Zeiteinheit desselben Sprechers). Als Ursachen für diese "Täuschung" können wir gegenüber dem freigesprochenen (also auch mündlich konzipierten) Text folgende Fakten anführen:

- geringere Redundanz
- dadurch mehr neue Informationen pro Zeiteinheit, die in kürzerer Zeit zu verarbeiten sind
- in der Satzsegmentierung treten längere Kolons und Komma-ta auf
- pro Satzsegment findet sich eine höhere Wortanzahl
- weniger frequente Satzmuster und Wörter

Die subjektiv als höher empfundene Geschwindigkeit verlesener Texte erschwert also das Hörverstehen nicht zuletzt durch die unterschiedliche Satzsegmentierung. Beim freien Vortrag, wo die geistige Tätigkeit des Redners weitaus mehr gefordert ist, da die "Ausformung der Ideen im Augenblick des Sprechakts erfolgen muß" (DEJEAN 1980, S. 162), erscheinen Pausen, die den Gedanken untergliedern, die den Satz in kleinere Untereinheiten, Sinnschritte auflösen. Diese Segmentierung, wie wir sie ganz selbstverständlich beim Diktieren methodisch fordern, fällt nun beim Verlesen eines schriftlich fixierten Textes weg. Der "Redner" ist ja auf ein "Nachvollziehen des schon fertig formulierten Gedankengangs beschränkt" (a.a.O.). Er hält sich an die Satzzeichen, die seine Gedanken in Abschnitte gliedern.

Wir wollen dies an einem Textbeispiel verdeutlichen (NISSEN: "Wir lesen 3/4", München, o.J., S. 41):

Lesebuchtext - verlesen (Segmentierung nach Satzzeichen)

Der kleine Peter hörte eines Tages seinen Vater über Rechnungen sprechen, die bezahlt werden mußten. Dabei stieg in ihm der Gedanke auf, auch einmal eine Rech-

nung für seine Mutter aufzustellen für die kleinen Dienste, die er ihr leistete. Eines Tages fand die Mutter nun folgende Rechnung neben ihrem Teller liegen.

Freier Text (umgangssprachlich)

der Peter / der hat gehört / wie der Papa / immer halt / über Rechnungen / so gesprochen hat // immer muß man Rechnungen zahlen / hat er gesagt // alle Leute schicken Rechnungen // da hat sich der Peter gedacht / ich könnt ja auch mal / so eine Rechnung schicken // aber nicht dem Papa // aber der Mama // weil / ich muß ihr ja immer helfen // und dann hat er eine Rechnung geschrieben // die hat er am Mittag / heimlich / der Mama neben den Teller gelegt //

Lesebuchtext - zum Diktat verlesen

Der kleine Peter (/) hörte eines Tages / seinen Vater (/) über Rechnungen sprechen, // die bezahlt werden mußten // Dabei stieg in ihm der Gedanke hoch / auch einmal eine Rechnung / für seine Mutter (/) aufzustellen / für kleine Dienste / die er ihr leistete // Eines Tages / fand die Mutter nun (/) folgende Rechnung / neben ihrem Teller liegen.

Der unverändert verlesene Lesebuchtext zeigt bei einem guten Leser eine nur durch Satzzeichen segmentierte Einteilung, also sechs Segmente. Würde dieser Text als Diktat verwendet, so könnten bis zu fünfzehn Segmente durch Absetzen oder Pausieren gebildet werden. Der freigesprochene (nacherzählte) und mit Redundanzen versehene Text aber verzeichnet zwanzig Segmente, die in ihrer Einfachheit und umgangssprachlichen Kindgemäßheit dem Hörverstehen kleiner Kinder entgegenkommen.

Betrachten wir die einzelnen Segmente, so fällt auf, daß die längsten Segmente des Lesebuchtextes zwölf Wörter, das längste des freigesprochenen aber nur sieben Wörter enthält. Das deckt sich mit den Untersuchungen von DEJEAN, die in freien Texten eine Anzahl zwischen einem bis neun Wörtern (meist weniger als sieben Wörtern)

pro Segment ermittelte, in den verlesenen Texten jedoch meist mehr als sieben Wörter, bis zu 23 Wörtern pro Segment (1980, S. 162).

"The magical number seven, plus or minus two", die MILLER (1956) für die Grenze der Informationsverarbeitung angibt, sollte also auch bei der Segmentierung gesprochener Texte berücksichtigt werden. Freilich dürfte man hier nicht in Wörtern zählen, sondern in "mini-chunks", also Einheiten. So können wir "die Mutter" oder "schon wieder" als jeweils eine Einheit ansehen, die gedächtnismäßig gespeichert und verarbeitet wird.

Die subjektive Geschwindigkeitsempfindung wird also durch lange Satzsegmente, die wenig Zeit zum Mitdenken lassen, gesteigert; kurze, klar gegliederte Segmente lassen das Sprechtempo langsamer erscheinen, da das Hörverstehen erleichtert ist.

Wir können dazu zwei Äußerungen vergleichen: die Stellungnahme eines Einheimischen auf dem Münchner Viktualienmarkt und die gleiche Aussage, die von mir in ein behördennahes Schriftdeutsch übertragen wurde. Der verlesene Schriftsprachtext überfährt einen geradezu, während die spontane Sprache einfach und gemütlich wirkt.

"Schad, daß da Viktualienmarkt net länger off hat, mit dem Scheißla-denschlußgesetz, so a Schmarrn, des waar vui schena, des is ja aa a schena Anblick, oder net, für de Fremdn!"

Der Viktualienmarkt, der eine Attraktion im Münchner Stadtbild darstellt, ist leider nur zu den in Deutschland behördlich vorgeschriebenen Ladenöffnungszeiten mit Leben erfüllt.

"Geschwindigkeit eines gehörten Textes" ist damit eine relative Größe. Nicht nur die fehlende formale Redundanz und die herabgesetzte subjektive Redundanz erhöhen den Informations-Input und erschweren damit die Verarbeitung, sondern die Rede wird vom Hörer auch als umso schneller empfunden, je "weniger er von der behandelten Materie

versteht, je mehr er deshalb von dem Gesagten effektiv wahrnehmen, verarbeiten, ja zum Teil für sich erarbeiten muß" (DEJEAN 1980, S. 161).

Es kann also ein bewußt langsam verlesener Vortrag eines Professors im Hörsaal schneller wirken als der Redeschwall eines von gemeinsamen Präsuppositionen getragenen Alltagsgesprächs.

BÖHM et al. (1972) verweisen auf eine hochfrequente Form verlesener Texte, die vielen Hörern Schwierigkeiten bereitet.

"Die Sprache der Rundfunknachrichten, und das darf eingeflochten werden, auch der Fernsehnachrichten, gehört in ihren prägnanten Merkmalen einem Sprachsystem an, das den meisten Rezipienten nicht zur Verfügung steht" (S. 169).

Nach den vorangegangenen Überlegungen aber können wir feststellen, daß es nicht so sehr das "Sprachsystem" ist (womit BÖHM wohl einen elaborierten Kode meint), das einen Teil der Nachrichten unverständlich macht, sondern der formal kaum redundante Text, bei dem aus Zeitersparnisgründen eine Information die andere jagt.

5.4.2 Soziolinguistische Überlegungen zum Hörverstehen: Präsuppositionen und Hörverstehen

Mit den in der Kontrastierung "verlesene - freigesprochene Sprache" beobachtbaren Strukturunterschieden, die zu Rezeptionsschwierigkeiten führen, soll nicht ausgeschlossen werden, daß rezeptionstheoretisch nicht auch ein bildungs- und schichtenspezifisches Problem vorliegt, wenn Mediensprache nicht verstanden wird.

KÄHLER (1975) konnte z.B. anhand von Bildbeschreibungsmerkmalen nachweisen, daß "schichtenspezifische Unterschiede nicht nur die Sprachproduktion, sondern auch die Sprachrezeption betreffen" (S. 254).

Beim Hörverstehen kann man eben nur bereits gespeicherte Informationen, zu denen das Sprachmaterial auch zählt, identifizieren und interpretieren.

So zeigten Untersuchungen von URBAN (1977), daß Kinder aus großen Familien (S. 214) und aus sozial schwachem Milieu (S. 220) bei Hörverstehenstesten deutlich schwächer abschnitten als Einzelkinder oder privilegierte Kinder (vgl. dazu PREGEL/RICKEIT 1975). Beim Verlesen schriftsprachlich konzipierter Texte müssen wir also bedenken, daß "das Kind nur Hypothesen zu solchen Arten von Sätzen bilden, verifizieren und zur Regelbildung für die eigene Sprachproduktion verwenden kann, die es im sprachlichen Kontakt mit seiner Umwelt wahrnimmt und versteht" (URBAN 1977, S. 25).

Bei der Textkonzeption ist Rücksicht zu nehmen auf die Tatsache, daß wir Sprache nur verstehen in einem Vorgang der Nachkonstruktion dessen, was wir hören, und das umso besser, je bekannter, vertrauter das Gehörte ist. Diese Nachkonstruktion vollzieht sich auf zwei Ebenen, auf der syntaktischen und auf der Ebene der extrinsischen Bedeutungen (Vorstellungen).

"Wir bauen die Satzkonstruktion nach, die wir hören,
und wir bauen in unserem Geiste die entsprechenden
Vorstellungen auf." (AEBLI 1980, S. 63).

Die optimale Verständigung in einem Dialog erreichen wir, wenn beide Teilnehmer den gleichen Kode benützen, da dann jeder seine eigene Konstruktion hört und versteht. Dies führt bei Dialektsprechern zu erheblichen Schwierigkeiten.

URBAN (1977, S. 216) konnte nachweisen, daß beispielsweise plattdeutsch sprechende Kinder noch nach über fünf Jahren Schulbesuch - und damit Konfrontation mit der Hochsprache - beim Hörverstehen schriftsprachlich orientierter Texte Schwierigkeiten hatten. Dies bestätigt die Tatsache, daß wir nur das gut verstehen, was wir auch

selbst produzieren und antizipieren können.

Im Zusammenhang mit diesen soziolinguistischen Überlegungen (vgl. dazu HASSELBERG 1982, SCHÖWER 1979, BADURA 1973, ZEHENTER 1985) wird es besonders bedeutungsvoll darauf zu verweisen, daß der Mensch nur bei der Sprache in so hohem Maße befähigt und so sehr darauf eingestellt ist, das, was ihm eben als Stimulus entgegentritt, auch zu produzieren (vgl. HÖRMANN 1970, S. 72). Dieser Mitvollzug macht das Hören zu einem aktiven Vorgang.

"Die Sprache ist vielleicht nicht zuletzt deshalb ein so unerhört menschliches Gebilde, weil sich der Mensch ihr nicht nur passiv hingeben kann, sondern auch in der Rezeption das Gehörte erst zu seinem eigenen Werk machen muß, bevor er es erfassen kann." (a.a.O., S. 73)

Mit dem Zuhören wird also nicht nur eine eigene produktive Aktivität in der Auseinandersetzung mit den aufgenommenen Inhalten in Bewegung gesetzt, wie wir sie als "Betroffenheit" bezeichneten (vgl. ESSEN 1978, S. 127), sondern die Sprachform, in der die Inhalte dem Hörer begegnen, wird mitvollzogen, wenn sie nicht außerhalb der Sprachmöglichkeiten des Rezipienten liegt. Dies ist die Grundlage für Modellierung-Techniken, die gehörte Sprache ohne lautsprachlichen Nachvollzug wirksam werden lassen.

AEBLI verwies auch auf die Nachkonstruktion der extrinsischen Bedeutungen, also der Vorstellungswelt des gehörten Textes. Wie im morphosyntaktischen Bereich der Mitvollzug nur bei vertrauten Formen möglich ist, so muß auch bei den Vorstellungen ein gewisser Vorrat an inneren Bildern vorhanden sein.

"Dies zeigt einmal mehr, wie wichtig für solche und ähnliche Rezeptionsprozesse der Erfahrungshorizont des Kindes ist." (IRSCHENBECK, "Märchen als Erlebnis", in: PSAAR/KLEIN 1949, S. 132).

Wenn es von den Wahrnehmungsinhalten seines Alltagslebens abstrahieren und innerhalb der übermittelten Bildvorstellungen frei kom-

binieren kann, dann vermag es literarisch angebotenen Vorgängen einer fiktiven Welt zu folgen und diese in der Phantasie nachzuvollziehen. Solche inneren Bilder werden repräsentiert durch ein elementares Begriffsreservoir, durch das die Vorstellungen beim Hören abzurufen sind (vgl. PSAAR/KLEIN 1976, S. 130). Das gesprochene Wort "verbindet sich mit den Situationen, aus denen es erwächst, dort bekommt es Erlebnisgrund" (GAUSMANN 1966, S. 84).

5.4.3 Schlußfolgerungen für die Erzählplanung

Mit der Notwendigkeit, für das Hörverstehen eine Sprache planen zu müssen, die der gesprochenen Sprache als Funktiolekt nahesteht, und mit dem Wissen um Probleme beim Verlesen oder Vortrag von schriftsprachlich konzipierten Texten haben wir bereits die wichtigsten Argumente für das freie mündliche Erzählen in der Hand.

Das wortwörtlich aus einem Märchenbuch vorgelesene "Rotkäppchen", der nach einem "Textbuch" auf Platte produzierte "Hans im Glück", sie verlangen ebenso wie eine auswendig gelernte, schriftsprachlich fixierte mündliche Erzählung gerade vom sprachbehinderten Kind eine wesentlich höhere Aufmerksamkeitsleistung, schnellere Reaktionen und Aufnahme größerer Einheiten (Segmente) beim Hörverstehen. Der Ansturm an Information, unbekannten Wörtern und grammatischen Strukturen führt bei kleineren Kindern zu Verstehenslücken. Die Informationsverarbeitung kann nicht so rasch geleistet werden, vor allem, wenn die Präsuppositionen nicht gegeben sind.

Die Schlußfolgerung daraus muß sein, für Sprachintervention zunächst auf literarisches Erzählen zu verzichten. Für den Funktiolekt Umgangssprache als gesprochener Sprache sollten wir uns besser in der Dialogforschung umsehen. Hier finden wir unsere "Zielsprache" repräsentiert, da "Erzählen im Alltag" (EHLICH 1980), "Er-

zählen in Gesprächen" (QUASTHOFF 1980) und "Zuhöreraktivitäten" (QUASTHOFF 1981) analysiert werden (vgl. auch GÜLICH 1975, 1976).

Wenn wir also eine Sprache modellhaft für Kinder anbieten wollen, die auch in ihrer Sprachumwelt erlebbar und anwendbar ist, muß der Text der Lehrererzählung bei aller Geplantheit 'den Charakter der Spontansprache bewahren und sich von der Alltagskommunikation nicht zu sehr abheben. Narrative Sprachintervention kann nur über konversationelles Erzählen laufen, wenn es darum geht, die kommunikative Kompetenz der Schüler zu fördern und den Einsatz adäquater Sprachmittel in Situationen aufzuzeigen.

5.5 Der Kognitionszyklus beim Hörverstehen

Die Textrezeption konversationellen Erzählens unterliegt dem gleichen Kognitionszyklus wie das Leseverstehen literarischer Texte.

NEISSER (1979, S. 27) stellt den Zyklus des Leseverstehens als triadische Struktur dar. Das Lesen, also die aktive, zielgerichtete Sinnentnahme aus dem Text, organisiert den Text, der die objektivierte Wissensstruktur darstellt. Der Leser wählt aus und modifiziert dadurch seine subjektive Wissensstruktur. Damit ändern sich seine Voraussetzungen, aber auch seine erneuten Zielsetzungen, die sein zukünftiges Leseverhalten steuern, auch innerhalb desselben Textes oder einer Propositionsabfolge (vgl. dazu BALLSTEDT 1981, S. 18).

Dieses literaturwissenschaftlich-kognitionstheoretische Modell läßt sich für das Hörverstehen übernehmen.

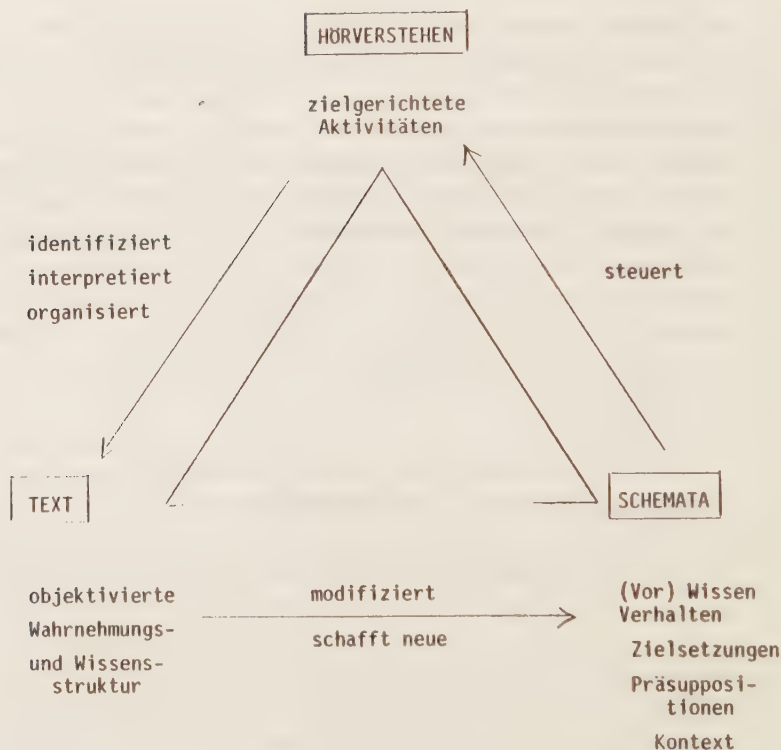


Abb. 23: Kognitionszyklus beim Hörverstehen (in Analogie zu NEISSER 1979, Kognitionszyklus beim Leseverstehen)

5.5.1 Die Bedeutung nonverbaler oder paralinguistischer Kommunikationsmittel und des situativen Kontextes für das Hörverstehen

Unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten läßt sich NEISSERS Modell erweitern, wobei wir handlungstheoretische Überlegungen im

Sinne unserer Erzählstrategien mit einbringen. Für das Hörverstehen von Texten spielt der situative und sachlich/logische Kontext eine besonders große Rolle. Nonverbale oder indirekte Kommunikationsmittel (Mimik, Gestik und Prosodie) geben Hilfen bei der Interpretation des Gehörten. Wir haben es also beim erzählten (mündlichen) Text nicht nur mit einem linguistischen Input zu tun, sondern haben andere Qualitäten zu interpretieren.

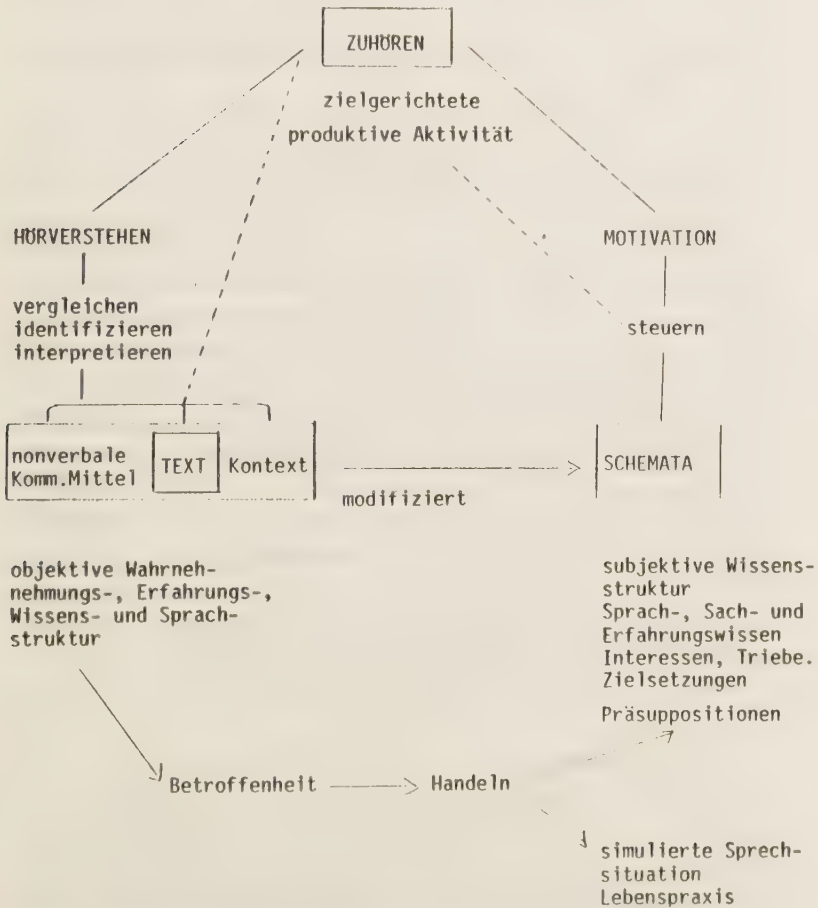


Abb. 24: Rezeption mündlich vorgetragener Erzählungen

5.5.2 Präsuppositionen: Interesse und Motivation

Eine fast ebenso wichtige Rolle wie Sprach- und Wahrnehmungsfaktoren spielen in der Rezeption Interesse und Motivation, also psychische Faktoren, die das Hörverstehen beeinflussen. Der Hörer beachtet nämlich nur solche Inhalte, die in einer Beziehung zu Trieb, Bedürfnis oder Interessen stehen, die ihn also selbst angehen (vgl. PSAAR/KLEIN 1976, S. 130f).

So wird auch die detaillierte sprachliche Wahrnehmung durch Interessen gesteuert.

"Was uns gleichgültig ist, das differenzieren wir auch sprachlich nicht" (BALHORN 1981, S. 11).

Ein nebenbei laufendes Radiogerät wird nur als Geräusch wahrgenommen, Gespräche am Nachbartisch bilden nur eine Hintergrundkulisse; erst wenn ein "Reizwort" fällt, das für den Zuhörer von Interesse ist, wird die angebotene Sprache bewußt und der Inhalt aufgenommen. Wir können also davon ausgehen, daß die Inhalte und die Sprache einer Erzählung vom Hörer desto besser aufgefaßt werden, je näher die beschriebene Problematik und die ablaufenden Ereignisse dem eigenen Interessensraum sind. Erfolg und Nichterfolg narrativer Strategien zur Übernahme von Verhaltensmustern und Normen sind also weitgehend von der Motivationslage des Zuhörers abhängig.

"Man hat sich selten darüber Rechenschaft abgelegt, daß das naive Verhältnis des Hörers zu dem Erzähler von dem Interesse, das Erzählte zu behalten, beherrscht wird " (BENJAMIN 1977, S. 453).

In Alltagsgesprächen, deren eingestreute Erzählphasen oft Informationswert haben, weil sie Neuigkeiten bringen, die "reportable" sind (vgl. LABOV 1980), treffen wir auf Interesse, das Gehörte zu behalten, um es weitererzählen zu können. Diese Intention verändert tiefgreifend den Rezeptionsvorgang und wird daher von professionellen Erzählern auch bewußt provoziert.

RAFIK SCHAMI nimmt gerne seinen Zuhörern vor dem Vortrag einer seiner Geschichten das Versprechen ab, diese auch gewiß weiterzuerzählen. Das Rezipientenverhalten (Aufmerksamkeit, Ruhe, Antlitzgerichtetheit, sogar Mimik und Körperhaltung) verändert sich merklich, wie bei einer Veranstaltung in der Universität München (21.12.1984) zu beobachten war. Ob es sich verbessert, ist fraglich, da auf der einen Seite etwas von der Entspanntheit verloren geht, die Kennzeichen der Erzählsituation ist (vgl. WEINRICH 1971). Andererseits wird die Brücke zum Erzähler zusätzlich "emotionalisiert", das Zuhören als "Hörverstehen" neu, bzw. anders motiviert (allerdings extrinsisch).

Es ist dazu doch bemerkenswert, daß gerade diejenigen Witze oder Anekdoten, die man sich bestimmt und unbedingt merken möchte, um sie anderen weiterzugeben, garantiert vergessen werden. Aus dieser Erfahrung heraus geschah es wohl auch, daß die Studenten in jener Veranstaltung zum Stift griffen, um sich den Fortgang der Handlung wenigstens stichpunktartig zu notieren. Der Sachverhalt rückte in den Vordergrund, die ästhetische Wirkung der Erzählsprache SCHAMIs und seine Person selbst wurden weniger beachtet. Das Notieren erscheint umso wichtiger, wenn man bedenkt, daß Erwachsene nur 50 % einer Information wiedergeben und nach kurzer Zeit nur noch 25 % erinnern können (vgl. URBAN 1977, S. 12).

Intrinsische Motivationserhöhung scheint aber als methodisch/didaktische, bzw. erzähltechnische Strategie wirksamer zu sein, als dies von außen gesteuerte Interesse am "Behalten", obwohl gerade bei Kindern, deren Eltern am Schulgeschehn sehr interessiert sind, die Intention, alles Gehörte zu Hause wiederzuerzählen, den Rezeptionsvorgang positiv beeinflussen kann.

5.6 Die Erzählsituation

In der Erzählsituation ist das Verstehen ein unmittelbares, im direkten Kontakt zu dem anwesenden Erzähler.

Nach URBAN (1977, S. 25) resultiert das Verstehen des Kindes aus drei Formen kommunikativer Aktion, die nur in der verbalen Interaktion möglich sind: es entnimmt dabei seine Information nicht nur dem Sprechen, sondern ebenso dem mimisch-gestischen Ausdruck und den gleichzeitig ablaufenden Handlungen. Diese drei Formen kann ein "leibhaftig" anwesender Erzähler dem Kinde gewährleisten, wohingegen einer Sprachkonserve die Redestützen nonverbaler und situativer Art fehlen. Erzählstrategisch müssen wir davon ausgehen, daß die wahrgenommene physische Anwesenheit des Erzählers für das Kind die entscheidende Ausgangsgröße für die Rezeption der Erzählung ist (vgl. KANZOG 1983).

Das freie Erzählen wird durch Gestik und Mimik gestützt, nachahmende Handlungen (im Sinne einer Pantomime) oder handelnder Umgang bei der Vorführung von Realien geben Zusatzinformationen. Die strategische Erzählung ist zudem geplant in Bezug auf die Handlungen, die Sprechsituationen, die innerhalb der Gruppe gerade aktuell sind. Gemeinsame Präsuppositionen werden so gewährleistet. Die drei Formen kommunikativer Aktion bleiben auf diese Weise im freien Erzählen von Alltagsgeschichten gekoppelt, wobei der "Erzähler zum Anfassen" für Kinder ein wesentlicher Rezeptionsfaktor ist.

So wie die physische Anwesenheit eines Erzählers strategisch zur verbalen und nonverbalen Kommunikationshilfe werden kann und das Rezeptionsverhalten weitgehend beeinflußt, so muß man auch die ganze Erzählsituation, den situativen Kontext als Strategieträger sehen.

Die Bedingungen für das Entstehen einer "Erzählsituation" bezieht GOLICH (1976) mit in die Erzähltextanalyse ein.

So wird eine Kommunikationssituation nur dann auch zur Erzählsituation, wenn sie über längere Zeit konstant bleibt. Die Kommunikationspartner sollten über die Erzählzeit hinweg an einem Ort zusammenbleiben, da jeder Ortswechsel, das Hinzukommen oder Weggehen von Kommuni-

kationspartnern die Situation verändern würde. Auch Störungen von außen sollen ausgeschaltet werden; Geräusche und Arbeitslärm, ablenkende Bewegungen anderer im Raum, grelles oder wechselndes Licht und Differenzen im sozialen Bezug.

Die Erzählsituation soll also eine allgemein entlastete, von unmittelbaren Handlungsverpflichtungen freie Situation sein. Unter Zeitdruck oder "emotionalem Lärm" (eine Metapher, die VAN RIPER³²⁾ verwendet) wird nicht erzählt.

Die Erzählsituation im vertrauten Rahmen, mit einem vertrauten Sprecher und einer vertrauten Sprache stellt eine "prinzipiell entspannte" Situation dar, die es dem Rezipienten ermöglicht, die "Lehre zugleich aufmerksam und spielerisch aufzunehmen" (KANZOG 1975, S. 44). Daher schreibt WEINRICH (1971) auch den Tempora der erzählten Welt (Präteritum, Plusquamperfekt) das Kennzeichen "Entspanntheit" zu, während die Tempora der "besprochenen Welt" den Hörer/Leser in einem Spannungszustand lassen. Diese Opposition zwischen den beiden Tempusgruppen kennzeichnet die Sprecherhaltung (gespanntes und entspanntes Reden). Das häufige Tempusvorkommen, dem Hörer obstinat angeboten, signalisiert diesem, sich im gespannten bzw. entspannten Hören anzupassen (vgl. WEINRICH 1971, S. 33ff).

In unserer auf schnelle, effektive Informationsweitergabe ausgerichteten Zeit wird der Zustand der Entspannung seltener (vgl. BENJAMIN 1977, S. 446). Das aufmerksame, aber doch entspannte und dadurch spielerische Aufnehmen von Informationen, Inhalten und Argumenten wird besonders in der sehr umfangreichen Produktion von Sachbüchern genützt. Das Sachbuch als "erzählte Wissenschaft" (VOIGT 1981, S. 58) vermittelt auf populäre Weise Wissen - amerikanische Wissenschaftler

32) "Emotionsdruck (Verlegenheit, Verwirrung, Angst ...) wirkt sich negativ auf Anwendung neuer Strukturen aus. Erst später stabilisiert sich die Sprache unter solchen Belastungen." Der Therapeut wird deshalb bemüht sein, solche Bedingungen zu schaffen, in denen dieser "emotionale Lärm" nicht stören kann (VAN RIPER "Artikulationsstörungen", Berlin 1976, S. 179).

verstehen es sogar, ihre Forschungsergebnisse in einem leichten, fast unterhaltsamen Stil darzustellen. Die Spielwarenbranche strebt denselben Effekt mit ihren didaktischen Spielen an, wie auch das "spielerische Lernen" in unterhaltender Form Freude und Nutzen zu verbinden sucht. Entspannte Informationsweitergabe erreicht der Pädagoge KORCZAK, indem er sein Erziehungskonzept in Erzählform darstellt. Er nennt sein Buch daher im Untertitel "erzählende Pädagogik" (KORCZAK 1978).

In dieser entspannten Situation nun setzt der Erzähler deutliche Zeichen, die den Erzählanfang markieren. Ihre Wirkung besteht darin, eine "Distanzierung zur aktuellen Kommunikationssituation" zu bewirken und das Kommunikations-Jetzt gegen das Erzähl-Jetzt zu tauschen ("Episodenmerkmale am Erzählanfang", vgl. GÖLICH 1976, S. 246).

Wir kennen rituelle Erzählankündigungen aus dem Englischen, wo es obligatorisch ist, zu fragen: "Are you sitting comfortably?", was zugleich die entspannte Situation kennzeichnet. Das Deutsche hat hier keine besondere Eröffnungsformel. Andere Sprachen nützen andere Feinheiten, die Erzählsituation zu charakterisieren.

So markiert im Tschechischen der Satz "Povíme pohádku." (Wir erzählen ein Märchen) nur eine Tatsache, dagegen wird der Satz "Povíme si pohádku" (bei gleicher Bedeutung, mit dem Reflexiv des "Dativus ethicus" gebildet) am Anfang einer gemütlichen Erzählstunde verwendet und kennzeichnet die gute, entspannte Atmosphäre, in der das Erzählen nun erfolgen soll. Vielleicht entspricht dem in etwa die bairische Sprachform "etz gehts her, verzälma si a Märchen" oder "etz werd si verzält".

6. TEXTIMMANENTE STRATEGIETRÄGER MÜNDLICHER ERZÄHLUNGEN

Nach Definition der Tiefenfunktion der Erzählung und Betrachtung narrativer Strukturen, hatten wir die Notwendigkeit betont, gesprochene Sprache zur Erzählsprache zu machen. Die Intentionen des Lehrers als Erzähler, die somit der Sprechhandlung "Erzählen" zugrundeliegen, gehören den drei Dimensionen pädagogischer Tiefenfunktion an. Für ein Handlungsprogramm der Strategie "Erzählen" muß nun die Textgestaltung so optimiert werden, daß Inhalt und Sprache die pädagogische Zielsetzung unterstützen.

Implizite Strategien sind repräsentiert in textimmanenten Strategieträgern, die wir zunächst aufzusuchen und in ihrer Wirksamkeit abzugrenzen haben. Ihre Modifikation durch Strategieme erfolgt planerisch und als generative Technik während des Vortrags.

Die Planung der Strategieträger der darbietenden Lehrform "Erzählen" (Textentwurf, Sprachform, Steuerung der Erzählaktivitäten des Lehrers, Erfinden erzählter Sprachlernsituationen, Überlegungen zum didaktisch/methodischen Einsatz) ist von seiten des Lehrers als ein produktives und bereits in der Konzeption als kommunikativ zu betrachtendes Handeln anzusehen. Das "Planvolle, Gezielte und Steuern- de innerhalb der Handlung galt stets als etwas Schöpferisches" (KANZOG 1976, S. 104).

Dieses Schöpferische bezieht sich auf die drei Bereiche Textkonzeption, Textvortrag, Textbegegnung und -verarbeitung, wobei wir hier mit "Text" auch die mündlich vorgetragene Erzählung meinen.

"Abweichend von der Umgangssprache bezeichnen die Linguisten auch gesprochene Sprache als Text. Für sie ist ein Text jede sinnvolle mündliche oder schriftliche Äußerung mit der Absicht zu kommunizieren. Oder anders ausgedrückt: Der Text ist die Einheit der Kommunikation" (BALLSTEDT 1981, S. 14).

Die Erzählung stellt eine größere Einheit dar, deren Illokution durch die Tiefenfunktion und die Anwendung von Strategemen repräsentiert wird.

Soll nun über einen Text gelernt werden - also zum Beispiel adäquates Sprachverhalten - so erfolgen die Lernprozesse in einer "Hörer-Text-Interaktion" (vgl. BALLSTEDT 1981, S. 107 "Leser-Text-Interaktion"), die nicht zu verwechseln wäre mit einer "Hörer-Sprecher-Interaktion".

Lernen erfolgt in der Auseinandersetzung mit dem Textinhalt, was sich in einer Übernahme von Verhaltensweisen (z.B. Sprechhandeln) und Normen manifestiert, und nicht in Auseinandersetzung mit dem Erzähler oder Autor. Dieser bringt seine Intentionen in den Text ein, greift also indirekt in die Hörer-Text-Interaktion ein, steuert diese und beeinflusst die Lernprozesse in seinem Sinne durch Regelanwendung aus den Bereichen der Rezeptionstheorie und Rhetorik.

Mit Recht also bezeichnen ZEIHNER/KRÜGER (1979) Textschreiben und -entwerfen als ein produktives und kommunikatives Handeln seitens des Erzählers; dies gilt auch für das Erzählen in Form mündlicher Sprache, für das genauso eine grundlegende Planung nötig ist, wenn es als Strategie gesehen werden soll. Daher wird Erzählen nicht nur im Hörer-Sprecher-Bezug zum "Sprechhandeln", sondern stellt bereits in der Planungsphase (ganz im Sinne der Therapie-Immanenz) ein Sprachhandeln dar. Seine Auswirkungen allerdings sind im Gegensatz zum direkten Sprechhandeln nicht exakt beschreibbar und vorhersagbar.

Befehle oder Fragen haben, sogar wenn ihre illokutiven Intentionen verschleiert dargeboten werden, prognostizierbare Reaktionen. Ist die Perlokution eine unerwünschte Alternative, kann durch Wiederholung und Verdeutlichung der Sprachform eine Korrektur erfolgen. Die Reaktion auf eine Erzählung (als Ganzes) können wir nur vage als "Betroffenheit" umschreiben.

"Zum Handeln provozierende Betroffenheit nämlich stellt sich vornehmlich beim Hören von Erzählungen ein, ganz gleich, ob diese nun erfunden, fiktional sind oder ein tatsächliches Geschehen zum Inhalt haben" (WACKER 1977, S. 47).

Diese "Betroffenheit" aber provoziert reales Handeln, auch wenn der geschilderte Vorgang nur fiktionaler Natur war. Voraussetzung aber dafür ist immer, daß bestimmte Bedingungen für die Rezeption erfüllt sind, sei es textimmanent oder vortragstechnisch.

Der Sprachhandlung, als die eine Erzählung angesehen werden kann, liegen Illokutionen zugrunde, die sich einmal in Intentionen des Erzählers als "Tiefenfunktion" aufzeigen lassen, andererseits aber als illokutive Aspekte des Textes selbst manifestieren (vgl. dazu GOLICH 1976, S. 231).

Damit kommen wir zu den eigentlichen textimmanenten Erzählstrategien.

"Man könnte Erzählstrategie probeweise definieren als die Summe der von einem Autor eingesetzten semantischen, stilistischen und erzähltechnischen Verfahren, mit denen er den intendierten Leser zur Übernahme der in einem narrativen Text angelegten Leserrolle und der vom Erzähler suggerierten Wertvorstellungen zu bewegen versucht" (KLESCZEWSKI 1982, S. 387).

Nun müssen wir uns fragen, ob wir Erzähltexte für den Vortrag vorher schriftlich fixieren und memorieren wollen, wenn wir aber doch das Ideal der "gesprochenen" Sprache vor Augen haben. Sollte nicht der Einsatz illokutiver Planungsprinzipien über textuelle und erzähltechnische Mittel im Sinne einer generativen Technik während des Erzählens zu steuern sein?³³⁾

33) Auch in der Narratologie gibt es generative Ansätze. In unserem Falle müßte der Lehrer über eine gewisse "narrative Kompetenz" verfügen, das heißt es stünde ihm eine Erzählgrammatik zur Verfügung, die ihm Regeln für die Produktion und Analyse "wohlgeformter narrativer Texte" angeben kann (GOLICH 1975, S. 114).

Im Wissen um die Tiefenfunktion modifizieren wir einzelne Elemente der Geschichte (unter Anwendung einer "story grammar", die die äußere Struktur garantiert, vgl. MANDLER/JOHNSON 1978, THORNDYKE 1977). Diese Elemente als Bereiche der Strategieplanung sind daraufhin zu untersuchen, wie weit sie zur Steuerung des Rezipientenverhaltens Strategieträger aufweisen.

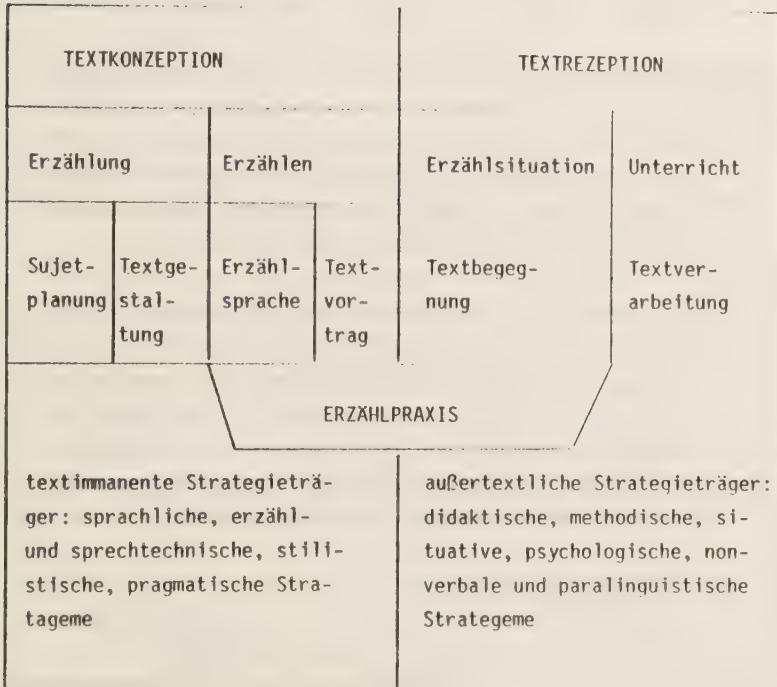
Diese Bereiche sind innerhalb der Textkonzeption als "Erzählung" und "Erzählen" repräsentiert, in Bezug auf die Textrezeption wird die Erzählsituation mit der anschließenden Verarbeitung relevant.

Erzähltext und Erzählsprache werden strategisch auf die Erzählpraxis hin geplant. Die Textgestaltung liefert uns textimmanente erzähltechnische und sprachliche Strategieträger, der Textvortrag rhetorische. Die Textbegegnung wird organisiert und durch situative, soziale, psychologische Stratageme wirksam für die Rezeptionssteuerung. Die didaktisch/methodischen Schritte bei der Nachbereitung, Nachgestaltung und zum Umsetzen des Gelernten gehören somit auch noch zu den Erzählstrategien.

Wenn wir nun Stratageme für die einzelnen Bereiche diagnostizieren wollen, müssen wir neben den Erkenntnissen allgemeiner und literarischer Textrezeption, den Fakten, die zur Sprachfähigkeit "Hörverstehen" gehören und jenen der Vortrags- und Redekunst, auch noch didaktisch-methodische Mittel für einen nachbereitenden Unterricht heranziehen. Erst die Auseinandersetzung mit Erzählstruktur, Gestaltungsprinzipien und Figuren literarischer und Alltagssprachlicher narrativer Texte wird und Möglichkeiten sprachlicher Intervention über diese Strategieträger aufzeigen.

Gerade beim freien mündlichen Erzählen sind diese Bereiche eng miteinander verknüpft, so daß am Ende unserer Überlegungen ein engmaschiges Planungsnetz für Erzählstrategien entstehen wird.

STRATEGIEBEREICHE DES ERZÄHLNS



Der folgende Abschnitt 6 wird die Strategieträger und Strategeme der Textkonzeption anhand der Ausschnitte aus dem strategischen Planungsnetz ausführlich darstellen. Abschnitt 7 ergänzt dieses Schema, so daß wir zusammenfassend einen Überblick über mögliche Erzählstrategien geben können.

6.1 Strategieträger der Erzählungsstruktur:

Die kognitiven Figuren narrativer Texte im Sinne einer "story-grammar"

Die Konzeption einer Erzählung erfolgt auf zwei Planungsebenen:

- EPISODE/SUJET: eine Situation oder Problematik wird thematisiert und in eine Handlung umgesetzt. Dazu werden Figuren als Ereignisträger benötigt, die eine Ereigniskette ermöglichen, die wiederum auf einem Erzählhintergrund abläuft.
- TEXT/SPRACHE: das geplante Sujet muß nun als Text erscheinen, dessen Sprache zwei Kommunikationsebenen aufweist; der Erzähltext kommt im Vortrag in einer unmittelbaren Hörer-Sprecher-Beziehung zum Tragen, während auf einer zweiten Ebene die Kommunikationssituation der Erzählungsfiguren dargestellt wird. Text- und Episodenplanung sind also eng miteinander verknüpft, wie die folgende Grafik zeigen soll:

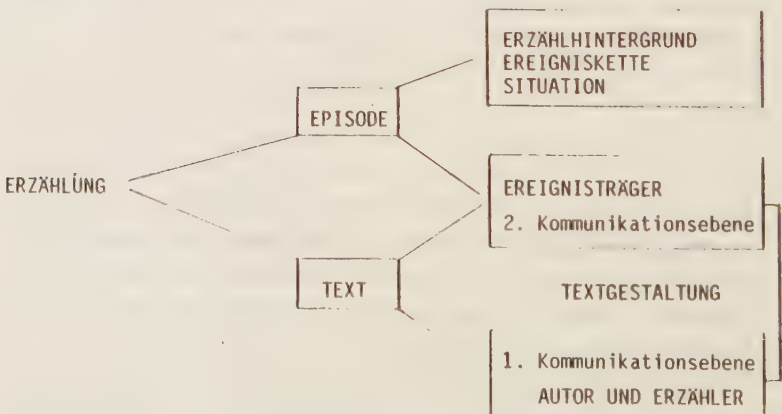


Abb. 25: Ausschnitt aus dem strategischen Planungsnetz: Verknüpfung von Episoden- und Textplanung

Sehen wir uns zunächst die Elemente einer Erzählung auf ihre Eignung als Strategieträger einer Sprachintervention oder Rezipientenbeeinflussung hin an.

Ob wir uns nun auf die triadische Struktur der literarischen Erzählforschung stützen oder mehr den generativen Ansatz sehen, der dem Sprecher "narrative Kompetenz" zugesteht, immer jedoch geht es darum, eine "Geschichte" zu produzieren. Nehmen wir den Erzähltext aus einem Alltagsgespräch an der Ecke zum Kaufmann, so läßt sich zeigen, wie er durch Anfangs- und Schlußsignale aus dem Dialog herausgehoben ist, durch welche dem Sprecher das alleinige Rederecht (für eine mehr oder weniger lange Zeit) zugestanden wird. Es zeichnen sich in jeder noch so kleinen Erzählung die Bestandteile einer triadischen Minimalstruktur ab.

Anfangssignal	Also - Stelln Sie sich vor - gell
(1) a)	Der Uli von der Frau Meier
b)	der wollt ja auch nie ins Bett
(2)	da hat sich die Frau Meier immer
	mit ihm ins Bett neilegn müssen
(3)	und des macht die etzat scho
	seit drei Jahren
Schlußsignal	also wissn'S

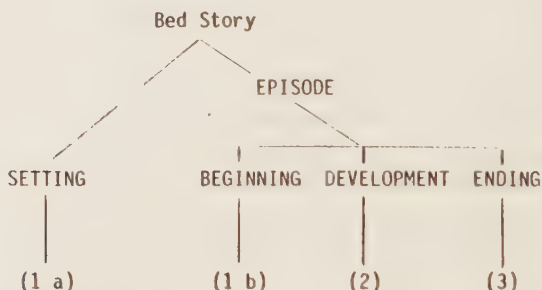
Diese für narrative Texte obligatorische Struktur einer "story-grammar" (THORNDYKE 1977) kann auch für die Planung der textimmanenten Strategieträger, den Einsatz von Stratagemen eine nützliche Hilfe sein, da sie die Tiefenstruktur des Textes analysiert.³⁴⁾

"Wenn ein Text als Erzählung aufgefaßt werden soll, muß er mindestens vier Propositionen enthalten, die durch die Knoten SETTING, BEGINNING, DEVELOPMENT und ENDING repräsentiert werden" (MANDLER/JOHNSON 1978, S. 345).

34) Die deutschen Termini sind von GROEBEN (1982, S. 45) übernommen.

Diese vier Knoten (aus dem Baumgraphik einer Erzählgrammatik) gilt es als Strategieträger zu detaillieren, zu differenzieren, so daß diese eine Vielzahl von Propositionen und damit Terminalknoten dominieren.

Die Struktur unserer Alltagserzählung als einer Minimalstruktur können wir (nach MANDLER/JOHNSON 1978) wie folgt darstellen:



THORNDYKE wählt etwas andere Termini, so daß seine erste Ersetzungsregel in seiner "Erzählgrammatik" lautet:

1. STORY ———> SETTING + THEME + PLOT + RESOLUTION

Thema und Handlung der Geschichte basieren auf einem Hintergrund (setting), den es für die strategische Erzählplanung sorgfältig zu detaillieren gilt. Zum "setting" gehören die Charaktere (characters), Ort und Zeit (location, time).

Interessant kann für uns die Themenstellung sein, die ein Ereignis mit einem bestimmten Ziel markiert. Die eigentliche Handlung (plot) besteht aus einer Episode, die durch das Auf und Ab der Handlungskette gekennzeichnet ist (Unterziele, Lösungsversuche in verschiede-

nen Episoden, neue Ergebnisse, die den Verlauf beeinflussen). Ein Ereignis führt meist zu einem Zustand, der im Thema der Erzählung bereits anvisiert war. Bei der Textgestaltung könnten alle 10 Unterpunkte der "Erzählgrammatik" zu Stratagemen einer Erzählstrategie werden.

Es gilt zu prüfen, welche der Knoten aus der Tiefenstruktur für die Planung von Stratagemen in Frage kommen.

2. setting → characters + location + time
3. theme → (event) + goal
4. plot → episode
5. episode → subgoal + attempt + outcome
6. attempt → event/episode
7. outcome → event/state
8. resolution → event/state
9. subgoal/ goal → desired state
10. characters/ location/ time → state

Zunächst gilt unsere Aufmerksamkeit im wesentlichen dem "setting", das mit seinen Figuren und Charakteren und dem geschilderten Milieu die Handlung ermöglicht (plot). Die Thematik (theme) als Auslöser der Geschichte führt zur Darstellung von Interaktionssituationen, deren Bewältigung durch die Ereignisträger (resolution) Modellcharakter annehmen kann.

Aus der Erzählpraxis heraus stellt sich ferner die Frage, ob einzelne, voneinander unabhängige Geschichten und Märchen in einem Kaleidoskop an Figuren, Orten, Namen und Beziehungen die Rolle strategischer Erzählungen übernehmen können. Kann der Lehrer, der jeden Tag eine (beliebige) Geschichte erzählt, die Kapazität narrativer Sprachintervention voll ausschöpfen?

6.1.1 Episodenreihung: Strategeme zur Aufrechterhaltung von Vorstellungshorizont und Sprachwelt

Es hat sich gezeigt, daß tägliche Erzählungen in einer Beziehung zu-
einander stehen sollten. Erzähltechnisch ist es einfach unökonomisch,
jeweils neue Strategieträger einzuführen, also ein stets neues "set-
ting" zu motivieren, Bindungen und Identifikation von jeweils nur
kurzen Eindrücken abhängig zu machen.

Es scheint daher angebracht, selbst da, wo kein unmittelbarer, logi-
scher Handlungszusammenhang besteht, zumindest durch identische Hand-
lungsfiguren einen bestimmten Vorstellungshorizont aufrecht zu er-
halten, so daß das Neue auf dem Hintergrund des Bekannten aufgenom-
men werden kann. Orientierung, Motivation und die Bindung an die Fi-
gur sind auf diese Art und Weise bereits gewährleistet (vgl. BERNSTORFF 1977). Wir erhalten also handlungsmäßig eine additive Reihung,
personell, umweltbezogen und vorstellungsmäßig aber ein Kontinuum
(selbst wenn zwischen den einzelnen Erzählabschnitten längere Pau-
sen liegen), wie das Schema auf Seite 275 (siehe Abb. 26) verdeut-
licht.

Situation 1 unserer Darstellung enthält die jeweiligen Präsupposi-
tionen, den sprachlichen und situativen Kontext, dessen Umfang und
Detaillierung zwar kontinuierlich zunimmt, aber doch ständig gegen-
wärtig ist, um durch kurzes Anreißern aktiviert werden zu können. Es
ist also nicht nötig, jedesmal das komplette "setting" zu verbalis-
sieren, da es oft durch ein Stichwort nur (wie im Falle der Mainzel-
männchen) abrufbar ist.

Die einzelne Episode ist inhaltlich autark, baut aber auf einer
wesentlich komplexeren Ausgangsstruktur auf, als wenn es sich um
völlig voneinander unabhängige Texte handelte (vgl. LÄMMERT 1955,
S. 39).

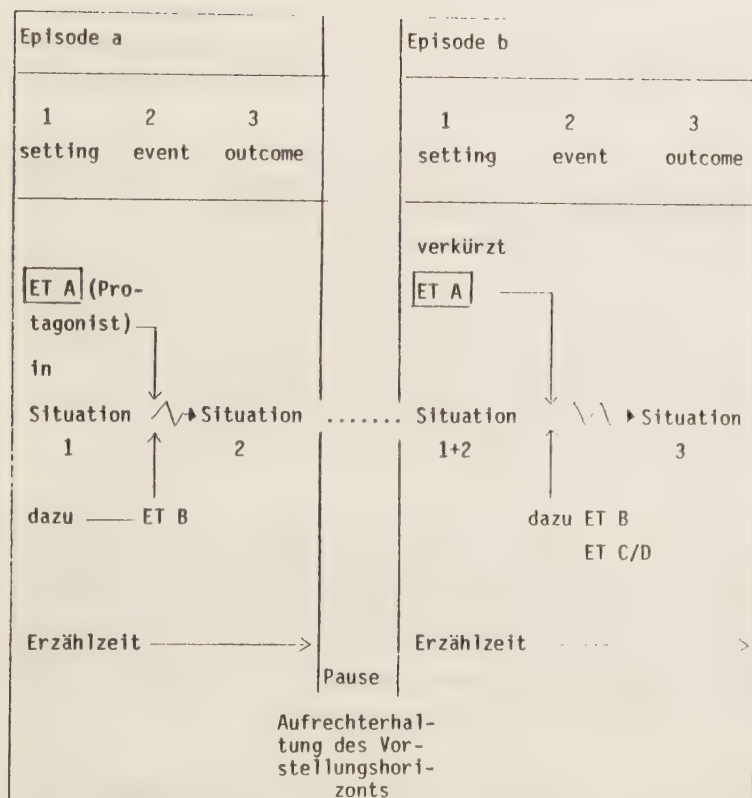


Abb. 26: Geschichten in Episodenreihung (ET = Ereignisträger)

Der Vorstellungshorizont bleibt über längere Zeit konstant, da sich das "setting" nur langsam verändert. Dies geschieht aber eher in entwickelnder, ausbauender, additiver Weise.

Dadurch, daß wir in unseren Alltagserzählungen ein Milieu festlegen, die Figurengruppe beschränken und mit festen Rollenzuschreibungen versehen (Ort, Zeit, Charaktere, vgl. GROEBEN 1982, S. 45), wird die Redundanz von Mal zu Mal größer. Dem Rahmenkontext müssen

wir nicht mehr viel Zeit und Mühe oder gesonderte Aufmerksamkeit schenken. Häufige Wiederholungen geben im übrigen den Kindern Sicherheit.

"An der häufigen Wiederkehr lernen sie sich zu orienten, sie gewinnen einen Halt im Unendlichen, Grenzenlosen" (BETZ 1877, S. 24).

Bei einer solchen Episodenreihung ist die Erzählzeit (vgl. LÄMMERT 1955, S. 87 und Anm. 12) zwangsläufig durch Pausen gegliedert, die bei Sendungen des Kinderfunks bis zu vier Wochen dauern können, trotzdem halten Interesse und Anteilnahme, Sympathie und Antipathie, Wissen und Vorstellungen über diesen Zeitraum an und motivieren zum Anhören der nächsten Sendung.

Fernsehserien wie "Bonanza" oder die amerikanischen Clan-Serien, sind solche Episoden, die dies Prinzip nützen. Einmal geschaffene Bindungen, Identifikationen sind es auch, die Filmproduzenten bewegen, ihre Helden nicht sterben zu lassen. Wenn der tolldreiste Agent jedesmal James Bond heißt, ist der Run zur Kasse gesicherter, als wenn er jedesmal einen anderen Namen trüge.

6.1.2 Der Erzählg Hintergrund: gleichbleibendes Kernsetting

Planung des Erzählg Hintergrundes ("location + time", THORNDYKE 1977) als eines wesentlichen Strategieträgers, fragt nach den Bedingungen der Realität, die soziales und kommunikatives Handeln in möglichst großer Vielfalt ermöglichen. Es geht nicht um die Darstellung einer Idylle, wie sie viele Lesebücher vorgaukeln möchten (Wohlstand, Glück, Harmonie, Abwesenheit von Problemen, alte Rollenklischees und ländliche Wohnkultur), sondern eher um ein Spiegelbild der jeweiligen Wohn- und Sozialstruktur in der betreffenden Klasse. Gilt es doch einen vertrauten, erlebbaren Bezugsrahmen zu schaffen, von dem aus

in fremde Bereiche vorzudringen sich mit unterrichtlichen und erzieherischen Intentionen deckt.

Der Erzählhintergrund als "Spiegelbild" muß demnach individuell angepaßt werden. So wäre es unlogisch und uneffektiv, wenn für eine Kindergruppe in ländlicher Region die Erfahrungswelt eines Großstadtbuben zum Erzählhintergrund gewählt würde, oder für Kinder einer modernen Hochhaussiedlung oder eines unterprivilegierten Viertels das Ambiente eines Villenvorortes.

Der Erzählhintergrund stellt das Milieu der auf eine Stereotype reduzierten Hörerpersönlichkeit dar, sollte also je nach Hörerkreis verschieden aussehen.

Nebenfiguren der Erzählung ermöglichen eine Ausweitung dieses Hintergrundes und darüber hinaus können in den einzelnen Episoden Vorstöße in andere Welten unternommen werden. Wenn Gegenstände und Vorgänge (bedingt durch den Sachunterricht zum Beispiel) in den Mittelpunkt von Betrachtungen rücken, die der normalen Erfahrungswelt eines Kindes nicht so ohne weiteres zugänglich sind oder erst didaktisch vermittelt werden sollen (vgl. DIEKMANN 1980), findet die Begegnung auf Erzählebene statt, die Leitvorstellungen für die Erkundung der Realität weckt. Kern"setting" bleibt durch alle Episoden hindurch das Kinder- und Familienmilieu der Hauptfigur, mit Wohnverhältnissen, Spielmöglichkeiten, Besitz, Schulweg, Kleidung, Freizeitangeboten und Tischsitten bis hin zu Urlaubsplänen, deren Verwirklichung die Begegnung mit einem neuen "setting" ermöglicht.

Soll das Kernsetting ausgeweitet werden, bauen wir die Familien der Randfiguren langsam aus. Variationen des immer gleichen Themas Familie, Beruf, Freizeit lassen sich bei Durchkonstruktion des Gesamtsettings in verschiedenster Ausprägung zeigen.

6.1.3 Figurengestaltung

Der Erzählhintergrund als Lebensraum des Protagonisten einer Erzählung ist in seiner Planung und Durchstrukturierung natürlich eng gekoppelt an die Gestaltung dieser Zentralfigur und der anderen "Charaktere" (GROEBEN 1982, S. 45). Den Handlungsträger unserer Episoden müssen wir als ein ganz wichtiges Gestaltungsmittel betrachten, da er in besonderem Maße die Aussageintentionen des Erzählers trägt (vgl. BERNSTORFF 1977, S. 130ff).

"Die erzählte Figur fungiert als Hilfsmittel, das die Inhalte aufnimmt und in ihrer Erzählabsicht verbildlicht."

Sehen wir uns bekannte Kindererzählungen an, so ist es meist eine Hauptfigur, die dominant das Geschehen bestreitet. Pipi Langstrumpf, Michel, Nesthäkchen und der Kobold Pumuckl sind solche Protagonisten, manchmal aber auch eine ganze Kindergruppe, Zweierfreundschaften oder Geschwister (Gisel und Ursel, Tom und Joosie). Oft treffen wir diese Figuren in immer wieder neuen Geschichten an, so daß es gerne heißt "Fortsetzung folgt".

6.1.3.1 Die Zentralfigur in erzähltechnischer und thematischer Funktion als Träger der Aussageintentionen des Erzählers

Unsere Erzählreihe wird gestaltet als Aneinanderreihung von Episoden ein und derselben Figur, wobei dieser Protagonist eine doppelte Funktion übernimmt (vgl. BERNSTORFF 1977, S. 136):

- Figur in erzähltechnischer Funktion

Die durch alle Episoden konstante dominante Zentralfigur verhindert ein Auseinanderfallen der Teile in ihrem Vorstellungs-

horizont. Der Rahmen ist gegeben, die Figur und ihre Partner, die Lebensverhältnisse und Gegebenheiten sind bekannt und vertraut. Das Neue kann auf dem bereits vorbereiteten Grund wirken (siehe oben).

- Figur in thematischer Funktion

Die Figur selbst ist nicht Gegenstand und Ziel der Erzählabsicht, sondern sie fungiert nur, um inhaltlich die Abenteuer und Streiche, die Situationen und Konflikte, die Begegnung mit neuen Sachverhalten und nicht zuletzt mit Sprache zu ermöglichen.

Für die Anliegen des Lernbereichs "Sprache" könnten wir die thematische Funktion unserer Zentralfigur wie folgt ausweiten:

Sie fungiert, um Kommunikationssituationen zu schildern und adäquates Sprachhandeln aufzuzeigen oder falsches zu kritisieren, um Erfahrungsbereiche zu verbalisieren und Anstöße für das eigene Erleben zu geben.

STRATEGIETRÄGER: Zentralfigur

erzähltechnische Funktion

Wiedererkennenswert der Figur verhindert Auseinanderfallen der Episoden in ihrem Vorstellungshorizont und der Konstanz der Sprachmittel

thematische Funktion

Die Figur fungiert, um inhaltlich und sprachlich die Erzählung mit ihren Kommunikationssituationen zu ermöglichen, Erfahrungsbereiche zu verbalisieren und Anstöße zu eigenem Erleben zu geben

↓
AUSSAGEINTENTIONEN des Erzählers

Charakteristisch für die Intention, eine konstante Vorstellungs- und Sprachwelt beizubehalten, ist eine meist "statische Figurenanlage" (vgl. BERNSTORFF 1977), bei der die Figur eigentlich niemals älter wird, sich in ihrer Grundanlage nicht ändert, also keine Entwicklung durchmacht.

"Meister Eder und sein Pumuckl" leben seit ihrem ersten Erscheinen in einem gewissen zeitlosen Zustand (ELLIS KAUT) und "Wumme", das kleine Mädchen, das immer (noch) dauernd "warum" sagt (ERNESTINE KOCH), ist nach Jahren immer noch ein Kindergartenkind (wenn auch die Stimme der kleinen Rollenträgerin im Funk schon merklich erwachsener klingt).

DIEKMANN (1980), dazu im Gegensatz, legt Wert auf die Tatsache, daß ihre Protagonisten "Tom und Joosie" im Verlauf von dreißig Episoden älter werden, in die Schule kommen und sich dem Jahreslauf realistisch anpassen, so daß diese Geschichten eine Kindergartengruppe bis nach der Einschulung begleiten könnten.

Das aktuelle Interesse bleibt so stets wach und die gemeinsame Problematik mit den Erzählfiguren ist gewährleistet.

Diese Grundidee scheint besonders für Geschichten aus dem Kinderalltag ohne phantastische Komponente (siehe Pumuckl, Pipi) vorteilhaft zu sein. Durch das Älterwerden gelingt den Kindern eine bessere Identifikation, da die Figur eben stets voll "im Interessen- und Erfahrungsbereich" des Hörers liegt.

"Seine Ich-Beteiligung, die die Identifikation trägt und strukturiert, läßt sich nur im Bereich seiner Kenntnisse und Vorstellungen aktivieren" (BERNSTORFF 1977, S. 133).

6.1.3.2 Die Zentralfigur als Identifikationsfigur und nachvollziehbare Stereotype

Für eine hinreichend motivierte Ich-Beteiligung müssen die vorgetragenen Episoden der Entwicklung der kleinen Hörer angepaßt sein und vor allem auch in ihrem Realitätsbezug ehrlich bleiben. Keine übertriebenen Aktionen sind gefordert, sondern lebenssechte Ausschnitte aus dem täglichen Theater. Die Art und Weise, in der Erwachsene auf Kinder, Kinder auf Kinder und Erwachsene auf Kinder reagieren, hat beispielsweise DIEKMANN (1980) sprachlich so gestaltet, daß jeder das "tägliche Theater" wiedererkennt (siehe S. 10).

Eine lebenssechte Gestaltung der Figuren, die eine Ich-Beteiligung geradezu herausfordert, erleichtert eine Solidarisierung und Identifikation für den Zuhörer oder Leser.

Werden nun diese Figuren vom Kinde angenommen, so erfolgt eine Bindung, sei es über das Lesen, sei es über das Hören. Ob die Figuren angenommen werden, also eine Bindung aufgebaut wird, ist weitgehend abhängig "von der Anpassung an und die Aufnahme von dessen Erlebnisfähigkeiten und -weisen und geistig-ästhetischen Kapazitäten" durch den Erzähler (BERNSTORFF 1977, S. 131).

Entsteht eine Bindung - dies gilt auch für fiktive Figuren -, so wird damit eine spontane Übernahme von Verhaltensweisen durch Identifikationsprozesse ausgelöst.

"Es ist für das Verständnis der gesamten Textrezeption wichtig, daß dieser Identifikationsprozeß auch durch 'Attrappen', also literarisch vermittelte Vorbilder ausgelöst werden kann" (PSAAR/KLEIN 1976, S. 131; vgl. auch HARTMANN-WINKLER 1970, S. 97).

Über diese Vorbilder, die Figuren einer Erzählung sein können und "Identifikations- und Projektionsangebote" darstellen (HARTMANN/WINKLER 1970, S. 113), wird dem Kind "die Anpassung an die Außenwelt durch Übernahme oder Verinnerlichung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen erleichtert (a.a.O., S. 103), wenn die-

se Angebote sorgfältig im Sinne des jeweiligen Erziehungszieles, der jeweiligen sprachlichen Strategie reflektiert werden.

WILD (1984, S. 370) charakterisiert solche Identifizierungen als Prozesse, die sich in der Realität der Sozialisation auf Personen, in der Begegnung mit Texten aber (Literatur) auf Figuren, das heißt "fiktive Personen" bezogen, ablaufen. Auch hier kommt es dazu, daß das Kind deren Eigenschaften und Verhaltensweisen teilweise oder ganz nachahmt. So wurden direkte Imitationen im alltäglichen Verhalten beobachtet, aber auch im Probehandeln des Spiels und der Vorstellungstätigkeit.

Figuren aus Märchen oder Film lösen mehr eine "admirative Identifikation" aus (JAUSS 1977, S. 231), die sich an der Vollkommenheit des Vorbildes ausrichtet. Identifizierung mit Alltagsfiguren hängen von den Möglichkeiten ab, Ähnlichkeiten zu eigenen Erfahrungen und Nähe zu eigenen Problemen zu entdecken. Den Vorgang der Identifizierung sieht WILD eben dadurch in der "Reproduktion des Eigenen im Akt der Rezeption" begründet (S. 368f).

Die innere Bereitschaft, Modelle anzunehmen, hängt von den Bedürfnissen des Betrachters ab, was bedeutet, daß die Figurengestaltung, sich nach diesen zu richten hat.

Nach HARTMANN-WINKLER (1970, S. 97) müssen dazu die Figuren gewisse Auslöserqualitäten aufweisen, die quasi als Schlüsselreize wirken. Nach den psychischen Mechanismen, über die nun auch literarische Verhaltensmodelle wirksam werden (also Identifikation), spielt die Beziehung zur eigenen Problematik aber auch zu den eigenen Idealen eine Rolle. Eine symbolische Person (Ereignisträger einer Erzählung) weist als Schlüsselreiz Qualitäten auf, die in der Kindergruppe hohen Wert haben oder Fähigkeiten, die gerade bewundert werden: hier können die Charaktere der Geschichte als Träger von Strategien genutzt werden (vgl. a.a.O., S. 91ff).

Durch Identifikation mit dem Protagonisten oder einer anderen starken Erzählfigur, die bestimmte Auslöserqualitäten besitzen, soll die Übernahme (oder ein Nachvollzug im spielerischen Probehandeln) von dargestellten Verhaltensweisen, zu denen wir auch das Sprach- und Kommunikationsverhalten rechnen, angeregt werden.

Aus der Forderung nach Nähe zum Alltag ergibt sich, daß Märchenprinzen und Superagenten sich dazu nur in beschränktem Maße eignen. Wir müssen Figuren in Texten planen, die "ihren Ausgang in einer affektiven Bindung des Kindes an reale Erfahrungen nehmen und damit Situationen anbieten muß, in denen das Kind sich selbst, seine Probleme, seine Wünsche und Bedürfnisse wiederfindet" (WILD 1984, S. 369). So kann die Figurengestaltung in der Textkonzeption bereits eine "strategisch" bedeutsame Vorarbeit leisten, indem sie an die Realität der jeweiligen Rezipienten anknüpft.

"Die personale Identifikation setzt die Reduktion komplexer Persönlichkeiten auf leicht nachvollziehbare Stereotypen voraus" (ROGGE 1984, S. 155),

worin freilich auch eine Gefahr liegt, da sich Klischees bei den Denk- und Verhaltensmustern ausbilden. In der Kinder- und Jugendliteratur, besonders aber bei den Jugendzeitschriften ("BRAVO") kritisieren wir die Ausnützung solcher Identifikationsprozesse zu Indoktrinierung oder zu Werbezwecken der Konsumindustrie; sie streben durch gefühlsmäßige Bindung der Leser an die vorgeführten klischeehaft verzerrten Figuren die "spontane Übernahme von Verhaltensweisen" (LEHMANN 1974, S. 68), Denkweisen und Konsumverhalten an. Jedoch kann das im guten, positiven Sinne auch für ehrlichere (pädagogische) Anliegen nützen.

Es geht also darum, für die Lehrererzählungen Figuren zu schaffen, die als Stereotype leicht nachvollziehbar sind, die eindeutig festgelegt sind, aber doch nicht blutleere Klischees darstellen.

Die sorgfältige Planung der Identifikationsfigur ist auch für die Vermittlung von Inhalten wichtig, spielt also auch eine Rolle bei den Zielsetzungen, die in der methodisch-didaktischen und in der sozial-emotionalen Dimension der Tiefenfunktion vertreten sind.

HARTMANN-WINKLER (1970, S. 100) zeigt auf, daß ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem logischen Erfassen der Kindergeschichte, ihres Wert- und Sinngehaltes und der gelungenen Identifikation besteht.

Für den Schulanfänger ist es angebracht, die Erzählungspersonen im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsplanung der Fibel zu entnehmen oder sie im Zusammenhang mit der Eigenfibel zu planen. So erwachsen die "Geschichten" als Begleiterzählungen (vgl. GÄRTNER/HEUSS/LIEDL 1970) zur Fibel, helfen den dürftigen Fibeltext motivieren und die Sprechsituationen zu "möblieren". Sie bringen aber auch neue Begebenheiten, die vielfältige Lese- und Übungsmöglichkeiten schaffen. Erzählprosa der Kinderliteratur, die für meine Anliegen wesentlich erscheint, kann modifiziert und auf die Figuren der Episodenreihen zugeschnitten werden (zum Beispiel die Geschichten für das erste Lesealter, Reihen A,B,C, Klettverlag), wobei berühmte Figuren ihr Eigenleben behalten sollten.

G 1.3.3 Stratageme für die konsequente Durchstrukturierung der Familien- und Personenbeziehungen

Im folgenden soll aufgezeigt werden, welche Stratageme sich für die Figurengestaltung und den stimmigen Erzählhintergrund ergeben; mit Blick auf die sozialen Räume kindlichen Sprachhandelns ganz allgemein und die damit verbundenen Kommunikationspartner und -orte können wir medienunabhängig planen. Es zeigte sich jedoch, daß es im Sinne sachlicher und sprachlicher Konzentration besser ist, die Episodenhandlung entlang der Fibelhandlung, die Figurenkonstellationen in Anpassung an die Fibelillustrationen zu konzipieren.

Für das "setting" wählen wir also eine Fibel als Grundlage; jeweils in Beziehung dazu setzen wir unsere Intentionen in Stratageme um. Der Sprachheilschule Augsburg wurde über den Autor (KUCH) ein Klassensatz der 1972 neu erschienenen Fibel "Bunte Lesewelt" zur Verfügung gestellt, um Erfahrungen mit dem angewandten methodenintegrierenden Verfahren bei sprachbehinderten Kindern zu sammeln. Das "setting" der Fibel ist kräftig gezeichnet, läßt aber genügend Freiheit für die zusätzliche Konzeption von Figuren und Sprechsituationen. Deshalb soll in den folgenden Überlegungen diese Fibel als Beispiel dienen (KUCH/MERKEL "Bunte Lesewelt", Donauwörth 1972).

Ereignisträger sind Uli, Rudi und Heidi, wobei Uli eindeutig der Protagonist ist, nicht nur aufgrund seiner kräftigen Charakterisierung (Heidi wurde mittlerweile aus lesetechnischen Gründen zu 'Evi').

Da die Familienbeziehungen unter den "Fibelkindern", wie in den meisten anderen Fibern auch, nicht eindeutig festgelegt sind, läßt sich strategisch frei planen. Der dürftige Text des Leselehrgangs bekommt so seinen Sinn und die Eigenfibel kann das Übungsmaterial entlang der Episoden ergänzen.

Es gilt also in jedem Fall den Protagonisten (in der "BUNTEN LESEWELT" also den Uli) durch seine Umwelt zu charakterisieren, zu bestimmen; durch Konstruktion der Familie, der Freundschaftsbeziehungen und des Wohnumfeldes stecken wir den sozialen Raum für relevante Sprache ab. Der Protagonist sollte sozial anerkannt sein, also kein Außenseiter, damit er als Modell angenommen werden kann (vgl. HARTMANN-WINKLER 1970, S. 101).

- Stratagem 1: Bei den drei Kindern soll es sich um Schulkameraden handeln: sie stammen aus drei verschiedenen Familien, damit drei verschiedene soziale Konstellationen sachlich und sprachlich zum Tragen kommen. Im Buch handelt es

sich dem Anschein nach um Einzelkinder, wodurch einige Situationen nicht dargestellt werden könnten, weswegen als nächstes Stratagem folgt:

- Stratagem 2: Die Familien müssen realistisch "aufgefüllt" werden:
ULI: kleine Schwester EVI (Geschwisterkonflikt)
RUDI: Einzelkind alleinerziehender Mutter
HEIDI: Adoptivschwester USCHI, gleichaltrig
- Stratagem 3: Die Familie der Hauptfigur ULI wird weiter ausgebaut, damit andere Wohnorte, andere Generationen und verschiedene Berufe motiviert werden
- Stratagem 4: Der Wohnort der Kindergruppe ist die Gemeinde, in der der Lehrer unterrichtet, um bekannte Straßen- und Viertelnamen, Bauwerke und typische Ereignisse miteinbeziehen zu können.
- Stratagem 5: Einmal erfundene Figuren (z.B. aus lesetechnischen Gründen), sollen nicht ganz aus der Handlung verschwinden.
- Stratagem 6: Die Schulklasse der Protagonisten muß realistisch "aufgefüllt" werden, und zwar mit konstanten Charakteren, nicht mit Namen.
- Stratagem 7: Die Charaktere der Fibelklasse können realistische Züge von Schülern der Zuhörerklasse tragen, um die Aufarbeitung sozialer Probleme und Konflikte zu ermöglichen.

- Stratagem 8: Die Struktur der Fibelschule wird der örtlichen Struktur angepaßt (Personal, Gebäude, vorhandene Freianlagen, Umgebung ...)
- Stratagem 9: Die Struktur der Wohnverhältnisse der Hauptfigur richtet sich nach der Haupt-Wohnstruktur des Einzugsbereiches der Schule.
- Stratagem 10: Für die optische Repräsentation³⁵⁾ (Eigenfibel, Arbeitsblätter, Flanelltafel, Puppen), sollten die Figuren einfache Kennzeichen besitzen, so daß sie nicht immer dieselben Kleidungsstücke zu tragen brauchen, sondern sich auch hier den Jahreszeiten und Anlässen gemäß zeigen. Haarfarbe, Brille, Locken, Körperfülle, auch Behinderungen werden so zu ikonischen Symbolen, die ein Wiedererkennen ermöglichen (vgl. ECO 1972).
- Stratagem 11: Die Wohnverhältnisse der drei Familien müssen durchstrukturiert sein (einschließlich Fernseher, Adresse, Untermieter und Haustier).
- Stratagem 12: Die Namen der Fibelfamilien müssen durchstrukturiert sein, weil wir für realistische Kommunikationssituationen oft Namen brauchen.
- Stratagem 13: Die "Verhältnisse" können sich natürlich auch ändern; aber einmal eingeführte Neuerungen haben Konsequenzen für den weiteren Erzählablauf.

35) dazu: siehe Stratageme der Erzählpraxis und Verarbeitung.

(Umzug, ein Geschwisterchen wird geboren, der Opa stirbt, Mutter wird operiert und Kind muß zu Verwandten ...) Sie sollen sich auch verändern, damit die Erzählstruktur nicht zu statisch bleibt und wir den Bezug zu Tagesereignissen der Schüler herstellen können, zumal diese nicht voraussehbar sind.

Am Ende des ersten Schuljahres dann ist aus den dürftigen Angaben der Fibel und ihrer Illustrationen das lebendige Bild eines Großstadtbuben vor den Kindern entstanden - sie kennen ihn und seine Familie so genau, daß sie sich nicht ganz sicher sind, ob es ihn wirklich gibt oder nicht.

Im folgenden eine Version von Familien- und Personenbeziehungen zur Fibel "BUNTE LESEWELT" als eine mögliche Gestaltung des Erzählhintergrundes, wie er im Erzählablauf langsam entstanden ist.

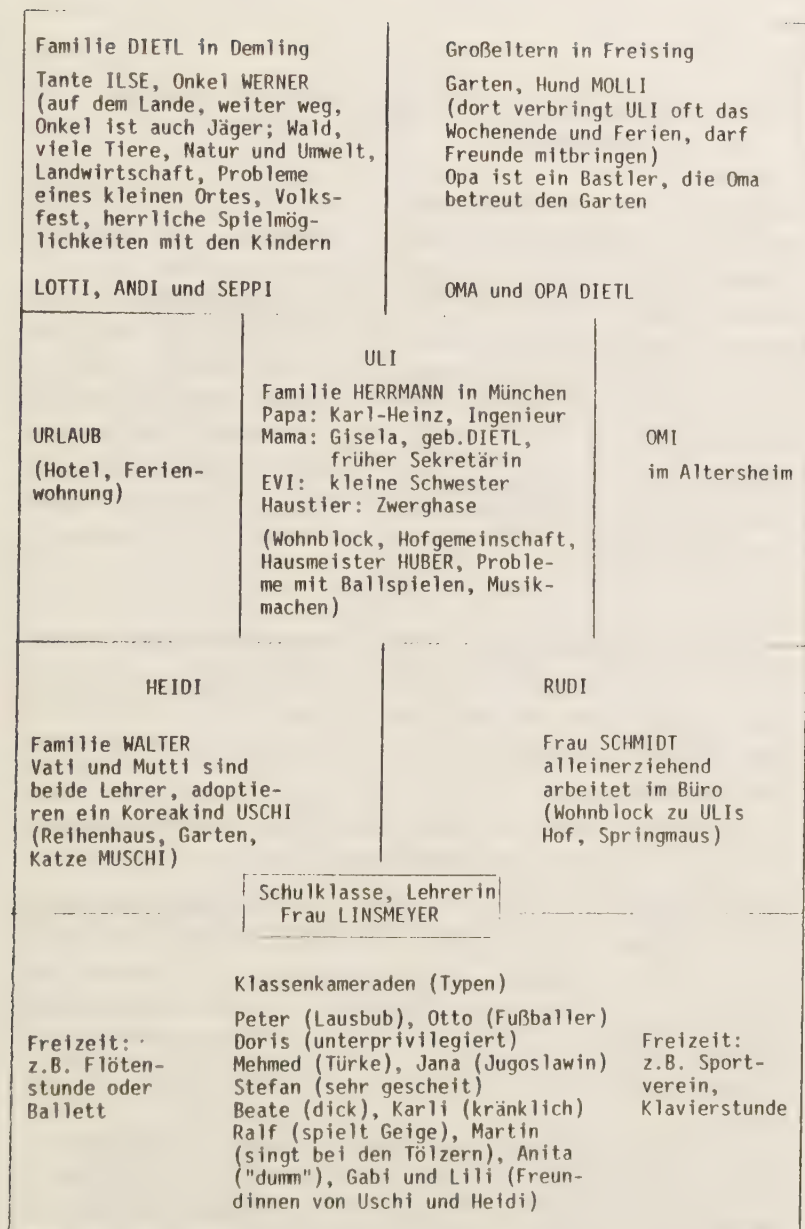


Abb. 27: Beispiel für die nachträgliche Konstruktion von Figuren- und Familienbeziehungen für Fibelfiguren (BUNTE LESEWELT, Auer 1972, Münchener Stadtschule, Protagonist ULI)

6.1.3.4 Fibelprotagonisten und ihre Eignung als Zentralfigur von Episodenreihen

Wollen wir unsere Umweltgeschichten als Begleiterzählungen zur verwendeten Fibel gestalten, müssen wir untersuchen, welche Basis die im Handel befindlichen Fibeln für die Figurengestaltung, die Familienbeziehungen, die Wohnumwelt und die Kommunikationssituationen meiner Episodenreihe bieten. Auch die angebotene Sprache muß im Hinblick auf ihre Leistung betrachtet werden, wird durch die Vermittlung echter Kommunikationssprache in den meisten Lehrbüchern dadurch erschwert, daß "die in den Lehrwerk-Dialogen handelnden Personen recht 'charakterlos' bleiben, d.h., daß ihre Handlungen kaum Konsequenzen für ihre Beziehungen zu ihren Dialogpartnern zu haben scheinen" (RÜSLER 1983, S. 295); das gilt für Fibeln, Sprachlehrbücher und Fremdsprachenlehrwerke gleichermaßen.

Für unsere Erzählungen möchten wir "charaktervolle" Figuren haben, die die intendierten Strategien auch transportieren können. Die erwähnte Vorarbeit mit der Durchstrukturierung des Erzählhintergrundes leisten wir für die gesamte Erzählzeit. Dies kann auch sukzessive erfolgen.

Haben wir uns entschlossen, eine Fibel als Ausgangsbasis zu nehmen, sehen wir uns zunächst einmal deren Protagonisten kritisch an:

Wie weit sind sie als Identifikationsfiguren brauchbar, welche Beziehungen haben sie untereinander, wie sieht die Umwelt aus, bleiben die Figuren konstant, ist der Lebensraum logisch aufgebaut und können sich die Kinder in der Hauptfigur problemlos wiedererkennen? Welche Sprache wird den Figuren in den Mund gelegt und was leistet die angebotene Sprache in Kommunikationssituationen?

Um die Eignung von Fibeln als Vorlage für Episoden-Erzählungen zu untersuchen, wurden Studenten der Sprachbehindertenpädagogik in einer Übung folgende Fragen vorgelegt, die als Kriterien für eine Fibelwahl nach erzähltechnischen Erfordernissen betrachtet werden können:

Sehen Sie sich die aufliegenden Fibeln durch nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Wer sind die Protagonisten der Fibel?
2. Welche Beziehungen haben diese Figuren untereinander?
3. Welche Auskünfte über die Familienverhältnisse der Figuren bekommen Sie?
(Wer ist wessen Vater, Opa, Mutti oder Oma?
Wem gehört der Hund?)
4. Wie sieht das Wohnumfeld der Protagonisten aus?
5. Was wird über das Berufsleben der Eltern ausgesagt?
6. Welche Konflikte werden geschildert?
7. Welche Sprache sprechen diese Figuren?
8. Was leistet diese Sprache in Kommunikationssituationen?
9. Sind Ihnen die Protagonisten sympathisch?
Kennen Sie nach dem Durchlesen diese Kinder?
10. Glauben Sie, daß diese Figuren Vorbildwirkung (siehe Identifikationslernen) für die Kinder haben können, daß sie Interesse wecken?

Nach Durchsicht der Fibeln ergab sich, daß wohl zum Teil auf erzähltechnische Aspekte bei den Verfassern kein Augenmerk gerichtet worden war. In vielen Büchern traten Ungereimtheiten im Hinblick auf die Durchstrukturierung von Figurenbeziehungen auf, der Zusammenhang der einzelnen Fibelseiten war unklar, viele neue Figuren erschienen und die Zuordnung zu den Protagonisten blieb unmotiviert.

Ein durchgängiges Wohnumfeld wenigstens für eine Fibelfigur war nicht festzustellen. Die Sympathie für die Ereignisträger einzelner Episoden wurde weitgehend von der Illustration abhängig, weniger von ihrer Handlungs- und Sprechweise. Allen Lesewerken gemeinsam ist die lesetechnisch bedingte Dürftigkeit des Lehrgangtextes, die nicht in jedem Fall durch einen sinnvollen Kontext ausgeglichen wird. Lehrerhandbücher versuchen diese Mängel zu kompensieren, indem sie situative Vorgaben für Lehrererzählungen oder ganze Vorlesetexte bringen (vgl. HABAKUK, Lehrerhandbuch 1978, z.B. S. 34 oder 43

oder die Begleitgeschichten zu GÄRTNER/HEUSS/LIEDEL: Ich lerne lesen, München 1974).

Schwierig war die Einordnung der Hauptfigur besonders bei den Wesen aus der Phantasiewelt (zwischen Kasperl und Pumuckl angesiedelt).

So konnte sich die Gruppe bei einer Fibel nicht einigen, wer PEPE sein solle, wen oder was er repräsentiere und ob er überhaupt eine Funktion habe (SCHREMS/SAUERBECK: DER SCHLAUE PEPE, Regensburg 1979).

Vom Text her hatte er keine Ausnahmestellung inne, in der Illustration war er ein auffällig kleiner Kerl, eine Mischung aus Eskimo und Pumuckl, aber was ihn zum Protagonisten machte, war den Kritikern nicht ersichtlich. Eine befragte Praktikumslehrerin, die das Lese-
werk in der Klasse einsetzt, gab als Antwort auf die Frage, wer denn nun dieser Pepe sei, die lakonische Auskunft: "Mei der Pepe ist halt der Pepe".

- Von den Studenten sichtlich bevorzugt wurde HABAKUK (Lesen lernen mit Habakuk, Frankfurt 1978), von dem aber auch niemand erfährt,
- wer er ist, wo er herkommt und in welcher Funktion er den Fibelkindern zugesellt wird. Er wurde charakterisiert als "Mischung zwischen Pumuckl und Räuber Hotzenplotz" und genoß sichtlich die Sympathie der erwachsenen Leser (nicht zuletzt wegen der realistischen Sprechsituationen). Erst die Begleittexte des Lehrerhandbuchs klären uns auf, daß Habakuk als Mitschüler anwesend ist, der Lesen und Schreiben lernen will, wenn er auch sonst über enorme Fähigkeiten verfügt (er kann sich klein und riesengroß machen).

Eine dritte Phantasiefigur hatten die Studenten zu beurteilen in: LESEN MIT ULI (HERRNDOBLER/MACHALITZKY: FIBEL I, München, o.J.). ULI ist ein pumucklähnlicher kleiner Teufel, der nachts aus einem (vom Fibelprotagonisten TILO gemalten) Bild springt und auch in Zusatzprogrammen (Rechtschreiben) als Fehlerteufel präsent bleibt. Hier schwankte die Beurteilung von großer Begeisterung über die logisch-drollige Entstehungsgeschichte und sein putziges Äußeres

bis zur strikten Ablehnung, weil die Moral als störend empfunden wurde. Sicher aber sind Schulanfänger besonders mit der Handpuppe und der optischen Repräsentation gut zu motivieren.

In älteren Fibelwerken stoßen wir noch häufig auf einen KASPERL als Träger der Erzählkette (LEISSEL: FIBELKINDER 1/2, München 1962) oder auf eine emotional stark ansprechende Figur, wie das Eichhörnchen HOPSI (DENZEL/RÜDIGER: HOPSI FIBEL, neu, Freising 1967), das die Studenten aus ihrer eigenen Schulzeit noch in lebhafter Erinnerung hatten.

Nach den Mechanismen, über die literarische Verhaltensmodelle wirken, indem Figuren als "Attrappen" aus der Realität genommen zu Identifikationsobjekten werden, die eben Auslöserqualitäten besitzen, müssen wir die Vorbildwirkung der Phantasiefiguren, die wenig Ähnlichkeit zum Rezipienten aufweisen, kritisch sehen (vgl. HARTMANN-WINKLER 1973, S. 91ff). Nur dort, wo, wie beispielsweise beim Pumuckl von KAUT, das Verhalten des Kobolds eigentlich ein Spiegelbild normalen Kinderverhaltens ist, können wir mit einer Übernahme von Verhaltensmustern rechnen.

Daher haben wir in modernen Fibern oft ganz realistische Titelfiguren, deren Umwelt und Familienkonstellation relativ eindeutig sind. So repräsentiert etwa die Kindergruppe der FIBELKINDER (LEISSEL/RAUH: FIBELKINDER 1/2, neu, München 1979/80) die Lernergruppe der Erstkläßler realitätsnah.

PETER, UTA, OTTO und EVI laufen durch das ganze Buch, in Fotografien wie Illustrationen stets eindeutig durch persönliche Symbole markiert; der Wechsel von fotografierten und gezeichneten Darstellungen scheint für erwachsene Betrachter problematischer als für Kinder. Verwandtschaftsbeziehungen sind nicht ganz eindeutig auszumachen. Diese Form der Kindergruppe als Handlungsträger befriedigt weitaus mehr als die Methode, wahllos (oder nur unter Progres-

sionsaspekten) Namen in den Text zu werfen, die weder als handelnde oder sprechende Figuren eine echte Funktion haben, noch später irgendwann wieder auftauchen.

Natürlich zeigen auch die Fibeln mit Protagonisten aus der Phantasiewelt zusätzlich Kinderfiguren, die mit diesem leben und erleben. So treffen wir PEPE stets zusammen mit den Kindern TINA und TONI an. Eltern kommen in diesem Lesewerk nicht vor, aber eine Oma, so daß die Kommunikationssituationen sehr beschränkt sind. "Beschränkt" scheint auch die Sprache am Anfang des synthetisch orientierten Lehrgangs, die aus Nonsens-Texten besteht und Artikel, Partikeln und Pronomina zu den wichtigsten Textbestandteilen macht.

Seltsamerweise gab es in der HOPSI-Fibel keine namentlich angeführten Kinder, sondern die Texte sind fast alle aus der "Ich/wir"-Warte geschrieben.

"Die Lesearbeit nimmt ihren Ausgang in lebendigen, sinnvollen, aus dem Sach- und Erlebnisunterricht quellenden sprachlichen Aussagen" (Handbuch zur Fibel, 1. Teil, S. V),

begründet RODIGER diese Wahl.

Leider hält auch die HABAKUK-Fibel nicht konsequent an Protagonisten fest; es werden zu viele Namen eingeführt, die dann wieder verschwinden. Zu loben ist die Sprachgestaltung des Textes, die sich sehr realistisch an gesprochener Sprache orientiert.

Es sollen hier noch einige andere Fibeln vorgestellt werden, um die Problematik einer inkonsequenten Fibelhandlung wenig effektiver Personenbeziehungen und schwacher Charakterisierung von Protagonisten zu verdeutlichen.

MEINE LIEBE FIBEL (THIELE/PICKE, Bochum 1970)

Dieses Lesewerk verzichtet überhaupt auf durchgehende Protagonisten. Es kommen zwar Kinder vor, deren Namen aber nur aus lesetechnischen Gründen eingeführt werden und dann wieder verschwinden - es kann somit gar keine Lesebindung erfolgen.

INA UND UDO (Deutsche Schulfibel von RUDOLF SCHROTER, Frankfurt u.a. 1972, 6. Auflage)

In der Begleitschrift wird zwar davon gesprochen, daß die "Fibelhandlung", also die Erzählung, die dahinter steht, ein Sinn Ganzes darstelle, das es nicht zu zerreißen gelte, trotzdem sind auch hier die Familienverhältnisse nicht geklärt. Es gibt "die Mutter" und einen namenlosen Lehrer, man geht zum "Kaufmann", laßt sich vom "Schutzmann" helfen.

Es gibt neben Ina und Udo noch andere Paare: Anna und Peter, Emil und Dora. Da wird es wirklich schwer, zu erraten, zu welchen Kindern "der Vater" gehört, und ob diese Pärchen immer Geschwister sein sollen wie "Hänsel und Gretel" (in unserem Falle dann Zwillinge). Die Protagonisten unterscheiden sich nicht sehr typisch von den anderen Kindern.

DUPP-FIBEL 1 (Fibel zum Lesewerk LIES MIT MIR von K.W. BFRG, Bad Godesberg, o.J.)

Hier treten "Ilse und Emil" in sehr schematischer Darstellung auf (Grafik), kaum zu verkraften aber ist die am Anfang schlimme Sprache, verursacht durch die zaghafte Progression, die vor allem die Verben eliminiert zu haben scheint ("Ilse und Emil den Ranzen". - "am am Mund" - "Emil o das Ohr, Brot am Boden, in der Hose das Loch").

HEINER UND HANNI LERNEN LESEN (EXNER/GRÜSCHEL/SCHILDBACH/WELL,
München 1973)

Ebenfalls zwei Kinder stehen im Mittelpunkt der dargestellten Fibelhandlung. Offensichtlich handelt es sich um Einzelkinder zweier Familien, die im gleichen Hause wohnen (was durch das Lehrerhandbuch bestätigt wird). Die Personenbeziehungen sind nicht voll durchkonstruiert. So heißt es stets "die" Mutter, wobei nicht ersichtlich ist, welche der beiden möglichen gemeint ist, wenn keine Illustration einen schwachen Haarfarbenunterschied zur Identifikation anbietet. Auch weiß man nicht, wem der Hund gehört und beim Familienausflug mit beiden Kindern ist nur eine "Elterngarnitur" vertreten. Ein geschickter Erzähler wird diese Ungereimtheiten klären und die Lesetexte durch kleine Änderungen nachträglich motivieren.

BUNTE FIBEL (Leselehrgang auf der Grundlage des analytisch-synthetischen Schlüsselwortverfahrens, Hannover 1983)

An dieser, hauptsächlich mit situativ typischen Fotos illustrierten Fibel bestechen die Themen der einzelnen Seiten. Geschwisterkonflikte, Stimmungen, Probleme behinderter und ausländischer Kinder und viele Szenen aus dem Alltag sind in den Texten und Bildern repräsentiert. Die Kinder UTA und OLAF sind zwar Protagonisten, werden aber leider aus lesetechnischen Gründen von vielen anderen "Namen" verdrängt, die Schlüsselwort für die Einführung neuer Buchstaben sind.

FRÖHLICHE FIBEL (Geschichten mit BILLE UND BOBBEL, Hannover 1984)

Protagonisten der Fibel sind das Mädchen BILLE und ihr großer schwarzer Hund BOBBEL. Den anfangs etwas sehr dürftigen Text stützen detailfreudige, realistische Zeichnungen (koloriert), die eine gute Erzählbasis abgeben könnten. Einmal eingeführte Klassenkameraden

von BILLE tauchen immer wieder auf (Tim, Tom, Ina, Lili, Ali und sein kleiner Bruder Mustafa). Es gibt eine Oma, einen Opa Häberle, dazu die kleine Schwester Elisa und noch eine Katze Fritz. Eine gewisse Ähnlichkeit zeigt BILLE mit PIPPI LANGSTRUMPF, so daß ihr die Sympathien der Kinder sicher sein dürften.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß einzelne Protagonisten durchaus als Identifikationsfiguren annehmbar sind, was aber auch von der graphischen Repräsentation abhängt. Das Wohnumfeld in den meisten Fibeln ist nach wie vor "idyllisch"; je weniger davon zu sehen ist, desto mehr Freiraum haben wir für die Gestaltung. Das gilt auch für die meist unklaren Familienbeziehungen; wir müssen nur Widersprüchlichkeiten vermeiden und die ungeklärten Tatsachen in unserem Sinne ordnen.

Kinder erinnern sehr gut Dinge, die emotional eingefärbt in Geschichten vorkommen; man kann sie nicht in den folgenden Episoden ignorieren.

So war eine Kollegin gezwungen, den von einer Praktikantin eingeführten Pudel SISSI das ganze übrige Schuljahr mit durchzuziehen. Die Übertragung dieses lesetechnisch begründeten Namens SISSI auf Menschen lehnten sie ab; immer, wenn die Praktikantin erschien, riefen die Kinder begeistert "Sissi", um zu zeigen, daß sie sich sehr wohl an die Geschichte des Hundekaufs erinnerten.

Damit kann man für die Auswahl der Basisfibel und die Erstellung von Eigenfibeln folgende Grundsätze herausstreichen:

- Die Zahl der handelnden Personen soll kleingehalten werden
- Die Familien- und Personenbeziehungen dieser Figuren sind logisch durchzustrukturieren
- Der Protagonist soll Hauptträger auch der Zusatztexte sein

- Der Protagonist soll sich von den anderen Figuren absetzen
- Widersprüche zwischen Fibel und Erzähltext sind zu vermeiden (hierbei auch die Illustrationen beachten).

6.1.4 Thematik und Ereigniskette: Thematisierung von Sprechsituationen, Interaktionsproblemen und Sprachhandlungsanforderungen des kindlichen Alltags

Thematik und Handlung der Erzählreihe sind nur insofern vorgegeben, als sie aus dem Alltag der Kinder erwachsen sollen. Das Alltagsfeld, das so unauffällig scheint, die Alltagsereignisse und Erfahrungen, derer man sich nie bewußt wird, sie bilden den Hintergrund für das Herausleuchten eines Teils davon, um ihn auffällig zu machen. Ein Thema wird fokussiert und in eine Handlung gekleidet, die gewisse "Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit" erfüllt (QUASTHOFF 1979, S. 104).

Wir kommen also weg vom Außerordentlichen, das in den Epen erzählt wird, weg von der "unerhörten Begebenheit", die Grundlage einer Novelle sein soll.³⁶⁾ Allein die Tatsache, daß darüber eine Geschichte zu erzählen ist, macht die Alltagserfahrung zu einem Ereignis. "Ungewöhnlichkeit" ist zudem ein relativer Begriff, wie an Erzählungen in Gesprächen zu zeigen ist. Die Tatsache, daß eine Amaryllis aufgeblüht ist, kann den einen Zuhörer langweilen, den anderen aber sehr interessieren, weil er die Blume geschenkt hat oder aber ein ebensolche Pflanze hat, die nie blüht.

Daher sollte sich der Erzähler nicht scheuen, noch so kleine Begebenheiten, Wahrnehmungen und Erfahrungen in seinen Erzählungen zu thematisieren und analog zu konversationellen Erzählungen in Dialogen zur Aufmerksamkeitslenkung einzusetzen.

36) GOETHE zu Eckermann (Vorlesung WEINRICH 29.11.1984 Universität München)

Thematisiert werden aber auch Sprechsituationen, Interaktionsprobleme und Sprachhandlungsanforderungen. Die Darstellung erfolgt auf einer "zweiten Kommunikationsebene" (vgl. GÖLICH 1976), deren Konzeption eng mit der Erzählthematik verknüpft ist (siehe dort).

Betrachten wir den Themenkatalog, den uns SCHARRELMANN (1920) aus dem Leben des kleinen Calli schöpft, so steht auch bei ihm das außerordentliche Ereignis ("es brennt") neben Alltagsroutine ("Calli hilft Wäsche wegbringen"). Wie die Handlung der kleinen Geschichte abläuft, welche Kommunikations- und Interaktionssituationen sie aufzeigt, welche Probleme oder Verhaltensweisen gezeigt werden, hängt ganz von der intendierten Steuerung des Rezipientenverhaltens ab.

DIEKMANN (1980) hat - darin SCHARRELMANN nicht unähnlich - Themen und Milieu für die Episodenreihe um "Tom und Joosie" sorgfältig durchgestaltet und hat die Erlebniswelt der Titelfiguren strategisch geschickt geplant, um Begegnungen mit vielerlei Menschen und Dingen zu gewährleisten. Eigentlich sind es zwei Welten, die sie beschreibt. Da ist einmal die "heile" Welt des kleinen Tom, der in einem Einfamilienhaus in intakter Familie aufwächst, dessen Eltern sehr verständnisvoll sind, der einen Hund hat und auf dem Speicher den reinsten Abenteuerspielplatz; auf der anderen Seite ist die Welt der kleinen Joosie, die in einem Altersheim aufwächst. Die alleinerziehende Mutter arbeitet in der Einrichtung und so muß Joosie viel Rücksicht nehmen, ist auch oft sich selbst überlassen und hat die alten Herrschaften mit all ihren Marotten zu Spielgefährten.

Diese beiden Welten sind ziemlich detailliert durchstrukturiert und ermöglichen der Autorin, ihre Intentionen (Sozialverhalten, Konfliktlösung, Generationenprobleme) durchzusetzen.

Wie SCHARRELMANN (1909/1920) an vielen Details seiner Erzählung weiterführende Gespräche und Belehrungen, Tätigkeiten und Versuche

aufhängt, so bietet DIEKMANN für Eltern und Erzieher Hinweise zur Weiterverarbeitung ihrer Geschichte an.

Überblicken wir die Themen, die DIEKMANN dem "täglichen Theater" entnimmt, so sehen wir, daß sie ein breites Spektrum an Situationen abdeckt, die für alle Kinder aktuell und erfahrbar sind.

S. 15	Weglaufen	S. 90	Wachsen
S. 20	Lästige Fragen	S. 95	Auf dem Fahrrad
S. 25	Fühlen	S. 100	Nach vorne gucken!
S. 30	Echt oder nicht echt?	S. 105	Ehrlich oder nicht
S. 35	Gucken	S. 110	Ein Dieb
S. 40	Fernsehen, o wie fein!	S. 120	Häßliche Wörter
S. 45	Das Leckerste zuletzt	S. 125	Toms Tag
S. 50	Ein Geschenk	S. 125	Verreisen
S. 55	Kannst du nicht hören?	S. 130	Bah, auf Besuch!
S. 60	Der König kommt	S. 135	Das fremde Kind
S. 65	Ein anderer Name	S. 141	Am Meer
S. 70	Kinder, die fragen ...	S. 147	Erzählen
S. 75	Ein Tier für dich allein ...	S. 152	Später werde ich ...
S. 80	Der Mann im Park	S. 157	Habgierig
S. 85	Hausaufgaben	S. 162	Joosie will nicht Ge- burtstag haben

So wie der Grundsatz der Anschaulichkeit den Lehrer generell zwingt, "Themen für die unterrichtliche Behandlung in den regionalen, örtlich bedingten und damit die Schüler auch persönlich ansprechenden Bezugsrahmen zu stellen" (Lehrplan 1981, Kommentar S. 5), so stellt dieser auch die Basis für die Handlungsmöglichkeiten der Erzählfiguren dar.

Verdeutlichen wir dies an dem Unterschied, ob eine Schule in München oder in Kempten liegt. In den "Münchener Episoden" wird der "Uli" (oder wie immer der Protagonist heißt), mit der U-Bahn fahren, den Olympiaturm kennen, aufs Oktoberfest gehen und, nicht zu-

letzt, bayrisch sprechen. Der Kemptener "Uli" ist ein guter Skifahrer, vielleicht Ministrant in St. Mang, weiß, wie eine Käserei von innen aussieht und spricht Allgäuerisch.

Dies ist nicht zuletzt auch der Grund dafür, warum dieser Arbeit keine Musterbeispiele (oder gar eine ganze Geschichtensammlung) beigegeben wurden. Zudem kann man spontan erzählte, in einer bestimmten Erzählsituation entstandene Texte nicht aufschreiben, ohne ihnen das Leben zu nehmen. Daher können auch alle hier geschriebenen Beispiele für gesprochene Sprache nur Annäherungswert haben.

Der Handlungsablauf wird an aktuellen Ereignissen, an jahreszeitlichen Spiel- und Feiermöglichkeiten, an Problemen und ihren Lösungsversuchen innerhalb der Gruppe ausgerichtet; das bedeutet, wenn wir uns an der eingeführten Fibel orientieren, daß Zusatzgeschichten eine wesentlich größere Rolle spielen, als die Kerngeschichten der jeweiligen Lesewerke. Dazu kommen die als "advance organizer" eingesetzten Erzählungen für den Sachunterricht, die sich im Sachteil (vgl. KANZOG 1983) an den curricularen Notwendigkeiten orientieren, im Bild- und Ereignisteil (Handlung, Personen) aber trotzdem als Bestandteil der Episodenreihe ausweisen. Aus der Sicht der Episodenträger und ihrer Interaktionsmöglichkeiten, die zugleich immer die der Schüler sind, wird das Neue erschlossen.

Ebensogut werden Textaufgaben aus dem Mathematikunterricht durch Episodenbindung für die Schüler leichter durchschaubar und in ihrer Aufgabenstellung erfaßbar.

6.1.5 Die narrative Struktur von Textaufgaben: Rechengeschichten

Nehmen wir den kindertümlichen Terminus "Rechengeschichten" für "Textaufgaben" einmal wörtlich, so zeigt sich, daß diese "Geschichten" sehr

gut in die Schemata des Erzählens passen. Heißt das Thema "Sparen", so lautet eine Spar-geschichte folgendermaßen:

Uli möchte gerne auch so ein Auto wie Rudi. Im Schauenfenster liest er den Preis 12.-- DM und ist entsetzt. Er hat nämlich in seiner Spardose erst 5.-- DM.

Das erste Wort repräsentiert sozusagen das Setting, Personen und Ort der Handlung (bekannt durch Episodenstruktur), dann folgt die Thematik (er möchte auch), eine kleine Handlung (schaut ins Schaufenster und ist entsetzt).

Typisch für Rechengeschichten ist das Fehlen des "endings", das meist durch eine Frage ersetzt wird, oder bei guter Konstruktion der Textaufgabe und bei geschulten Rechnern von selbst als der Rechengvorgang erkannt wird (in unserem Fall also, auszurechnen, wieviel Geld dem Uli noch zu seinem Glück fehlt).

In Rechenbüchern finden wir nun Textaufgaben mit den unterschiedlichsten Handlungsträgern unter jeweils neuen Namen, also zahllosen fiktiven, unbekannten Personen.

Auf Seite 93 von "Stufen der Mathematik 1" (DAUMENLANG/RABENSTEIN, Bamberg 1975) erscheinen unter der Überschrift "Die Ferien sind da!" zehn kleine Textaufgaben mit narrativer Struktur. Nicht weniger als zwanzig handelnde Personen werden benötigt: zehn von ihnen werden namentlich genannt, die anderen anonym als "Freundinnen, Kinder, Vater und Mutter" eingeführt.

Eine erhebliche Arbeitserleichterung ist es nun, das "setting" der Textaufgabe in seiner Grundkonstellation der Episodenerzählung anzupassen, so daß Sach- und Spracherklärungen entfallen können. Das hat nichts zu tun mit einer falsch verstandenen und oft ironisch karierten Ganzheitlichkeit. Es geht darum, den Vorstellungshorizont und die Sprachmittel, die bereits bekannt sind, für eine effektivere mathematische Arbeit zu nützen. Ferner sind die Figuren der Erzählun-

gen ikonographisch als Symbole für die Beschriftung von Mengendiagrammen oder die zeichnerische Darstellung des Rechenproblems zu nützen.

Oft ist die narrative Struktur verkürzt, so daß die Kinder aus Namensnennung und erwähnten Tatsachen das Setting rekonstruieren müssen; in der folgenden Aufgabe enthält der erste Satz eigentlich eine Menge an Information: Ein Mädchen namens Gabi darf offensichtlich eine Kinderparty veranstalten. Sie hat 13 Kinder eingeladen. Weil sie den Tisch hübsch dekorieren möchte, will sie Papierservietten mit Buntpapier bekleben.

Gabi beklebt für eine Kinderparty
14 Papierservietten. 6 sind schon
fertig. Wie viele muß sie noch be-
kleben?
("Stufen der Mathematik 1", S. 93)

Dieses Setting ist nicht unbedingt für alle Kinder abzurufen, wenn ihnen der Erfahrungshorizont dafür fehlt. In diesem Fall sollte der Lehrer in einem mündlichen Text, anknüpfend an die bekannten Episodenfiguren, diesen Kontext liefern; die (mit geänderten Namen) schriftlich fixierte Aufgabe kann dann in der Kurzform nachgelesen werden.

Erzählform:

Heidi hat Geburtstag. Aus der Klasse hat sie 12 Kinder eingeladen. Sie möchte den Tisch schön decken. Sie will so einfache weiße Papierservietten mit bunten Vögeln bekleben. Die schneidet sie aus Buntpapier aus. Das ist ein Haufen Arbeit. Als die Mutti und die Uschi aus der Stadt heimkommen, da stöhnt sie recht. Sie hat erst 6 Servietten fertig!

Lesetext für Arbeitsblatt (die fehlenden Daten ergänzen die Kinder aus der vorangegangenen Erzählung):

Heidi hat Geburtstag.

Sie hat ... Kinder eingeladen.

Sie muß ... Servietten bekleben.

... sind erst fertig.

Frage: ?

Mutti und Uschi helfen!

Die Lösung der rechnerischen Problematik kann in einem Rechensatz erfolgen ($6 + 8 = 14$), zusammenfassend aber in einer kleinen Erzählung verdeutlicht werden.

Lösungstext (mündlich) mit Diskussion:

Die Heidi wollt 14 Servietten bekleben. Wie die Mutti und die Uschi heimgekommen sind, waren erst 6 fertig. Sie hat also noch 8 machen müssen. Da hat die Uschi gesagt, ich helf dir und mach auch 3 und die Mutti hat auch 3 gemacht. Da hat die Heidi nur noch 2 machen müssen.

- Nein, die Uschi macht 2, und die Mutti 4, weil die is schneller, und die Heidi dann auch noch 2, dann warn'se fertig.
- Gell, und wenn der Papa auch noch gholfen hätt, dann hättense alle bloß 2 machen müssen.
- oder bloß die Kinder! A jede machat na 4!

Hier hat also die Episodenerzählung eine ähnliche Funktion wie als Begleiterzählung zur Fibel: sie ist eine vollkommenerere Situationsvorgabe auf den sparsamen Text und erleichtert die Sinnentnahme beim Lesen, wobei sie den Sachverhalt wesentlich klarer darstellt.

6.2 Strategieträger des Textes: Textgestaltung auf der zweiten Kommunikationsebene. Direkte Redeteile als Ausschnitte verbaler Realität

Bei der Textkonzeption für mündliches Erzählen ist der Erzähler selbst derjenige, der den Erzähltext mit der ihm eigenen Sprache gestaltet, wobei er nur die Dialoge der zweiten Kommunikationsebene, also die Sprechweise der handelnden Figuren, als Rollen nahe an der gesprochenen Sprache der Kinder ansiedelt; hierbei kann der Erzähler Anleihen aus Dialekten oder Soziolekten nehmen, die er sonst nicht verwendet.

Das strategische Planungsnetz für freies mündliches Erzählen zeigt, daß bei einiger narrativer Kompetenz Textgestaltung und Textvortrag, also Konzeption und Ausführung von Erzähltext und Erzählsprache, zusammenfallen können; finden wir beim literarischen Erzählen eine Trennung von Autor und Sprecher, so kennt das alltagssprachliche konversationelle Erzählen diese Unterscheidung nicht.

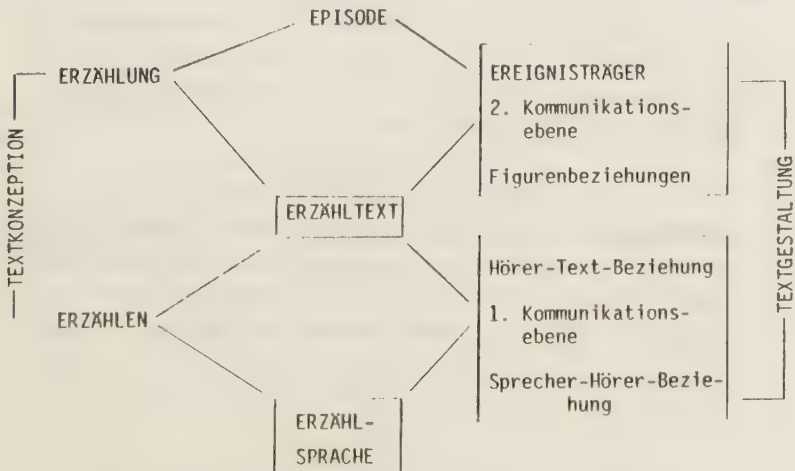


Abb. 28: Ausschnitt aus dem strategischen Planungskonzept für freies mündliches Erzählen (Textkonzeption)

Ist das "setting" als Strategieträger abgesichert, das heißt, sind für den Gesamtaufbau die Figuren der Episoden konzipiert, der Erzählhintergrund abgesteckt, Handlungsmöglichkeiten und Situationen für die benötigten Themen bereitgestellt, dann muß uns die eigentliche Sprach- und Textgestaltung interessieren, was bedeutet, daß nun Intentionen auch textimmanent vertreten sein sollen, so daß BALLSTEDT (1981, siehe S. 107) die möglichst mitteilungswirksame Umsetzung der jeweiligen Zielvorstellungen in eine Abfolge sprachlicher Informationen als Prozeß der Textgestaltung betrachtet. Dies betrifft den inneren Aufbau der Darbietung ebenso wie die Formulierung im einzelnen.

Den Gestaltungsprozeß sehen wir als eine Interaktion mehrerer Komponenten. So wie auf allen Entscheidungsebenen das Mitteilungskonzept (ZEIHER 1979), also die Tiefenfunktion in einer der drei pädagogischen Dimensionen eine Rolle spielt, so sehr verdienen die Annahmen über das Vorwissen und die kognitiven Fähigkeiten des Rezipienten höchste Beachtung. Gerade bei Erzählstrategien der Sprachintervention greifen beide Gesichtspunkte ineinander, zu denen noch die Interessen und Zielsetzungen des Hörers für das Hörverstehen zu berücksichtigen sind. Beim freien Vortrag beeinflussen die Reaktionen der Zuhörer als permanente Kontrollinstanz für die Sprechhandlung "Erzählen" die weitere Textgestaltung, auch in Abweichung eines vorliegenden Konzeptes.

Ist der Autor mit dem Erzähler identisch, können wir den Gestaltungsprozeß nur schwer in Planung und Ausführung trennen. Das Ineinandergreifen der verschiedenen Strategien unter Einbeziehung der Präsuppositionen und die Modifikation der Stratageme durch die Kontrollhandlung soll im folgenden Schaubild herausgestellt werden.

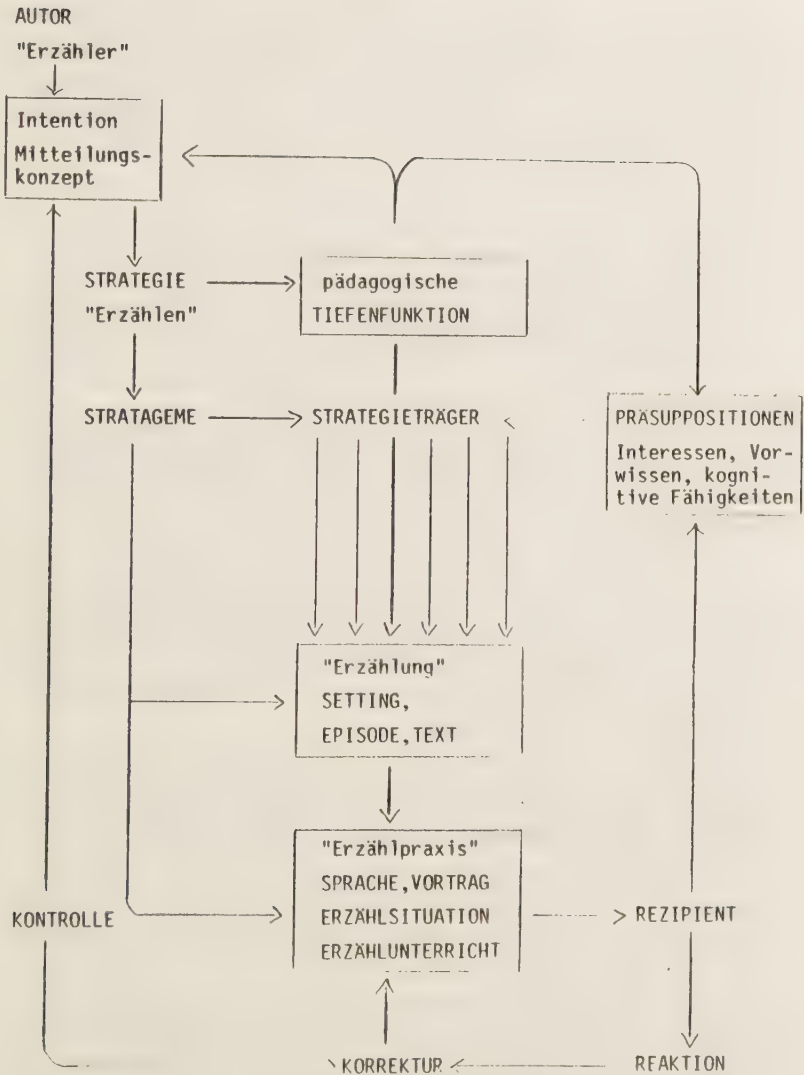


Abb. 29: Gestaltungsprozeß bei der Konzeption didaktischer Texte:
Erzählungen als Strategie der Sprachintervention.

Da die Präsuppositionen (das Vorwissen also), wie wir bereits sagten, eine wesentliche Voraussetzung für den Verstehensprozeß darstellen, ein von einem fremden Autor für anonyme Leser gefertigter Text diese aber niemals miteinbeziehen kann, dürfen wir die Bestimmung durch Präsuppositionen und Makrokontext zu Recht als Charakteristikum des didaktischen Textes ansehen.

Besonders die Sprache, die in der Erzählung gesprochen wird, soll ja neben der Erzählsprache (des Erzählers selbst) zum Modell für Sprache in verschiedensten Kommunikationssituationen werden. Die Erzählungsfiguren sind als Sprecher Strategieträger. Für das Sprachhandeln der Ereignisträger ist es also wichtig zu planen, daß "in Erzähltexten auch Kommunikationsprozesse dargestellt werden können: Die dargestellten Personen kommunizieren miteinander, und ihre Kommunikationsakte werden dem Hörer/Leser vom Erzähler mitgeteilt" (GÜLICH 1976, S. 229).

Die Phase der Textgestaltung selbst und der Erzählvortrag sind somit die erste Ebene der Kommunikation (Erzähler/Autor - Hörer/Leser), während die Kommunikation innerhalb der Erzählung, die erzählend durchgeführt oder szenisch demonstriert wird, einer zweiten Ebene zuzurechnen ist (vgl. GÜLICH 1976).

Der Planung dieser zweiten Ebene muß für die Verwirklichung von Intentionen aus dem Lernbereich Sprache besonderes Augenmerk gelten.

Da die Förderung der Aneignungsaktivitäten für grammatische Strukturen nicht allein über die Sprachproduktion laufen kann, sondern auch das Sprachverständnis miteinbeziehen muß, machen wir Textangebote mit der Intention, beide Aspekte zu umfassen. Dabei übernimmt der Text die Funktion "vorstrukturierter Kommunikationssituationen", die daneben durch Spiele, Materialien und Gespräch repräsentiert werden können.

Die vom Hörer als Ko-Produzenten mitgetragene Lehrererzählung bie-

tet so therapeutisch gesehen den sachlich-logischen Rahmen für die Verwendung einer "bestimmten, noch zu sichernden Sprachstruktur" (DANNENBAUER 1983, S. 464), da wir innerhalb des schulischen Unterrichtssystems auf die "in-vivo"-Demonstration verzichten müssen.

Im Text finden wir diese Sprachformen, die für bestimmte Kommunikationssituationen relevant sind, hauptsächlich in den Dialogen repräsentiert. Bestimmte Situationstypen lassen sich durch "setting-strategems" steuern. Dazu ist eine genaue Kenntnis von den Situations-, Gesprächs- und Sprachtypen (vielleicht auch Sprechertypen) nötig, um realistisch planen zu können.

Das Angebot der diagnostizierten Situationstypen kann im Erzähltext dann so gesteuert werden, daß das Kind die grammatischen Strukturen entsprechend ihrer Wirkung in Sprachhandlungskontexten diskriminieren kann. Die sachliche Notwendigkeit zu Verwendung bestimmter linguistischer Formen wird für das Kind durchschaubar, in der Anwendung tragen sie ihre Verstärkung in sich, da sie sich direkt auf ein kommunikatives Ereignis beziehen, das erfolgreich verlaufen ist.

Die Erzählstrategien müssen daher durch ihren Bezug auf ein "Hier und Jetzt" die Verwendung dieser Strukturen nahelegen und erleichtern, das heißt, sie können zum Gebrauch motivieren, wenn die Situationen, die strategisch gewählt wurden, für das Kind augenblicklich aktuell sind. Dies gewährleistet, daß der Einsatz der diskriminierten Formen in der speziellen Situation für das Kind "relevante Sprache" ist (vgl. DANNENBAUER 1983, S. 464).

Die Bedürfnisse, Kognitionen, Interessen und sozialen Bezüge der Kinder wechseln. Sie ändern sich mit dem Jahreslauf, mit dem Alterwerden, mit der Veränderung der sozialen Gruppe, der Bezugspersonen und der sozialen Räume. DANNENBAUER (1983) schlägt daher vor, die Themen, Interaktionen und Situationen der therapeutischen Ar-

beit an diese Veränderungen anzupassen (vgl. S. 489).

Wollen wir über den Rahmen der im schulischen Milieu überhaupt möglichen Konstellationen hinaus Kommunikationssituationen konstruieren, müssen wir die Struktur solcher Situationen zuvor analysieren, die wir als vereinfachte Modelle in den Erzähltext übernehmen.

6.2.1 Diagnose von Kommunikationssituationen für realistische Dialogplanung

Erzählte Sprachlernsituationen in einem didaktischen Text müssen echte Sprechsituationen darstellen, um als Modelle für kommunikatives Handeln relevant werden zu können. Daraus ergibt sich die Forderung nach einer "Diagnose von Kommunikationssituationen" (WALLRABENSTEIN 1976, S. 66).

Um dieses wichtige Ziel der Sprechdidaktik zu erreichen, das "Voraussetzung für den Entwurf von situationsentsprechenden Kommunikationsstrategien darstellt" (a.a.O.), müssen wir zuvor alle Faktoren aus Kommunikationsstrukturen ausgliedern, die diese kennzeichnen.

Die Erzählung arbeitet dann Sprachhandlungskontexte anhand dieser Faktoren realistisch aus, innerhalb derer das Kind die Wirkung von Sprache diskriminieren kann.

Nach BAUSCH (1975) müssen folgende Faktoren bei der Organisation in ihrer jeweiligen Vielfalt Berücksichtigung finden, wenn wir eine TYPISK aufstellen wollen.

1. Partnerkonstellation
2. Mitteilungsaspekte

3. Modalität der Themenbehandlung
4. Situationsabgrenzung
5. Grad der Vorbereitetheit
6. Text Situation - Verschränkung
7. Einzelsprecher - Hörerverhältnis
8. Sprecherzahl

Im folgenden sollen diese Faktoren kurz erläutert und in ihrer Relevanz für erzählte Sprachlernsituationen beurteilt werden.

6.2.1.1 Partnerkonstellation

Da wir Kommunikation nicht mit Interaktion gleichsetzen dürfen, müssen wir in den verschiedenen Partnerkonstellationen sowohl monologische als auch dialogische Situationen berücksichtigen. Dies heißt nicht, daß unilaterale Kommunikation etwa nicht adressatenorientiert konzipiert wäre oder nicht auch, wie die bilaterale Kommunikation, ihre illokutiven Indikatoren setzte, um dem Partner seine Intention oder eine Interpretation eines Sachverhaltes mitzuteilen.

Der Vorwurf, jemand monologisiere nur noch statt zu diskutieren, zeigt uns die Komplexheit von Dialogsituationen, in denen das Privileg, das Rederecht für längere Erläuterungen, Schilderungen oder Argumentationsketten zu beanspruchen, von den Dialogpartnern zumindest eine Einverständniserklärung im Rahmen des Regelkatalogs "turn-taking" verlangt (vgl. RATH 1981, SACKS/SCHEGLOFF 1974).

Dialogische Situationen werden in ihrem Ablauf auch weitgehend davon bestimmt, ob es sich um symmetrische Dialogverhältnisse handelt, das heißt, ob die Partner gleichberechtigt sind, ein Partner also untergeordnet (nach Alter, Stand, Milieu, Abhängigkeit, Wis-

sen) ist, ob ein Kompetenzgefälle besteht (verschiedener Grad der Sprachbeherrschung, z.B. Sprachlehrer - Sprachschüler, vgl. WEINRICH 1976, S. 111), oder ob gleichberechtigte Partner sich unterhalten.

Kinder sind in Gesprächen mit Erwachsenen, zumal fremden, stets der unterlegene Partner, sprachlich und vom Rollenverständnis der Erwachsenen her, wenn auch einige Pädagogen versuchen, eine Pseudosymmetrie herzustellen. Dialoge des Sprachspiels "Unterricht" hatten wir als "komplementäre Kommunikation" bezeichnet.

6.2.1.2 Mitteilungsaspekt

Unter "Mitteilungsaspekt" versteht BAUSCH (1975) die Tatsache, daß es sich um gleichzeitige, vor- oder nachzeitige Darstellung handeln kann bzw. um eine nicht zeitgebundene. Damit kommen wir in die Tempusproblematik, deren interessantester Aspekt wohl der ist, daß Vergangenes durchaus im Präsens "repräsentiert"³⁷⁾ werden kann, wie es umgangssprachliche Erlebniserzählungen gerne aufweisen, und auch Zukünftiges nicht von einer Futurform abhängig ist.

Die Mitteilungsaspekte bei WEINRICH (1971) wären demnach die des "Besprechens" und des "Erzählens", denen er die Tempora zuordnet. (die er jedoch eher als Sprechhaltungen, d.h. Einstellungen charakterisiert haben möchte).

6.2.1.3 Modalität der Themenbehandlung

Die Modalität der Behandlung eines Themas kann je nach der (verbalen) Kommunikationssituation verschieden sein. BAUSCH (1975, S. 91ff)

37) QUASTHOFF spricht von einer Art "historischem Präsens" (vgl. 1981, S. 289, 1979, S. 104).

nennt hier drei Möglichkeiten:

- argumentativ
- deskriptiv, erzählend, berichtend
- wenig oder nicht argumentativ

6.2.1.4 Situationsabgrenzung

BAUSCH nimmt eine "Situationsabgrenzung" vor, die sich an dem Begriff der "Öffentlichkeit"³⁸⁾ orientiert. Für den Erwerb von Situationskompetenz ist es von Bedeutung, Sprachmittel bis hin zum "style-switching" (SEYMOUR/SEYMOUR 1977) beliebig einsetzen zu können, je nachdem, ob die Sprechsituation angesiedelt ist im

- öffentlichen Bereich
- halböffentlichen Bereich
- nicht öffentlichen Bereich
- privaten Bereich

Dies sind Erfahrungen, die Kinder täglich machen. Ausdrücke, die im Elternhaus gang und gäbe sind, sollen plötzlich für Außenstehende nicht anwendbar sein, sei es, daß sie zu direkt, zu vertraut oder zu leger wirken. Auch die von KUFNER (1961) beobachtete Eigenart dialektsprechender Eltern, ihre Kinder zum Hochdeutschsprechen anzuhalten (bei Arztbesuchen, vor Verwandtschaft oder bei der Schulanmeldung) fällt unter die Problematik der rechten Situationsabgrenzung.

38) Öffentlichkeit definiert BAUSCH "als eine für den Sprecher nicht spezifizierte anonyme Person oder Personengruppe, die an der Gesprächssituation direkt oder indirekt teilhaben kann" (S. 93).

Die in Wörterbüchern vorfindlichen stilistischen Kriterien (von gehobener Schriftsprache, gehobener Umgangssprache, familiärer bis salopper Sprechweise) sollen ebenfalls für den Lexikonbenützer eine Situationsabgrenzung markieren, um ihm die Anwendung zu erleichtern und ihn vor bösen Überraschungen zu bewahren.

Die Fähigkeit, Situationen selbsttätig abzugrenzen, und die adäquaten Sprachmittel zu wählen, hat Konsequenzen für Aussprache, Wortschatz, Satzbau und die Beachtung geltender Konversationsregeln.

6.2.1.5 Grad der Vorbereitetheit

Die Einbeziehung des "Grades der Vorbereitetheit" scheint auf den ersten Blick für Alltagsgespräche nicht relevant zu sein, da man unter "Vorbereitung" meist einen schriftsprachlich fixierten Text, der zum Verlesen oder als Vortrag nach Stichpunkten geeignet ist, versteht.

BAUSCH geht es hier aber auch um die Präsuppositionen der Partner. Vertrautheit mit einer Thematik, Kenntnis der zu erwartenden Argumente oder Sachverhalte erleichtern die Teilnahme an Diskussionen, weswegen BAUSCH hier auch für private Dialoge von einer "routinierten Vorbereitung" spricht. Das Textverstehen verbessert sich mit dem Grad der Vorbereitetheit, wie Erfahrungen im fremdsprachigen Ausland oder beim Hinzukommen in eine laufende Unterhaltung zeigen.

6.2.1.6 Text-Situations-Verschränkung

Häufig werden Kommunikationssituationen nur durch die Einbeziehung situativer Elemente verständlich, das heißt, daß situative Elemen-

te konstitutiv für die Kommunikation werden; dann sprechen wir von einer Verschränkung von Text und Situation, die sich häufig durch Reduktionen und Ellipsen manifestiert. Bezeichnungen werden weglassen, die gesprochene Sequenz ist nach den Maßstäben der Schriftsprach-Grammatik unvollständig (vgl. BAUSCH 1975, S. 94).

Diese Verschränkungen gilt es mit einzuplanen, aufzuschlüsseln und zu akzeptieren.

6.2.1.7 Einzel Sprecher-Hörer-Verhältnis

Das Verhältnis Einzelsprecher - Hörer wird weitgehend geprägt von der Höreraktivität, bzw. Hörerreaktion. Werden die reagierenden Hörer zu "Ko-Produzenten" oder bleiben die Beiträge der jeweiligen Sprecher isoliert? (vgl. QUASTHOFF 1981/ZIMMERMANN 1974).

Das Einzelsprecher - Hörerverhältnis ist in Ergänzung zu Punkt 1 (Partnerkonstellation) zu betrachten: handelt es sich um eine Debatte, ein Selbstgespräch oder den Vortrag eines Sprechers, der auf seinem Rederecht beharrt (vgl. BAUSCH 1975, S. 95)?

Eigentlich hat der Zuhörer das Recht der Nachfrage; er kann den Detaillierungsgrad auf diese Weise mitsteuern, aber auch das Ende markieren. Er bewirkt die "Ratifikation dieses Sprecherrechts" (RATH 1981, S. 284).

6.2.1.8 Sprecherzahl

Der Dialog hat seine Ursituation in der "Dyade", kann aber mehrere Sprecher miteinbeziehen, die in Dialog treten. Die Sprecherzahl be-

stimmt nun sehr stark den Verlauf einer Unterhaltung, einer Diskussion und stellt die jeweiligen Sprecher vor das Problem, nicht nur immer wieder eine "Dyade" zu installieren (zum Gesprächsleiter, zum Vorsprecher), sondern alle Teilnehmer mitanzusprechen.

BAUSCH bringt dazu fünf Faktoren, die zudem das Ergebnis des Dialogs beeinflussen können (S. 98):

- Raumfaktoren,
womit vor allem auch der geographische Raum im Sinne der Dialektologie gemeint ist
- situative Merkmale,
Raumanordnung, Öffentlichkeit, akustische Daten
- Sprecherdaten,
die die ganz persönliche Biographie des einzelnen betreffen, Alter, Beruf, Ausbildung, Schichtzugehörigkeit
- Rollenbeschreibungen,
Ergebnisse von Meinungsbildung, Gruppendynamik
- Thematik

6.2.2 Sprachhandlungsräume: Soziale Gesprächssituationen und Orte als Determinanten der Situierungskompetenz

RAMGE (1978) analysierte Alltagsgespräche daraufhin, welche "Gesprächstypen" vertreten sind. Er mußte bemerken, daß es ebensoviel waren, wie man soziale Gesprächssituationen vorfindet, das heißt, daß alle sprachlichen Interaktionen in den Interaktionssituationen gesehen werden müssen, die den "sozialen Räumen" der Gesprächspartner angehören (S. 20).

"Soziale Räume" - also Familie, Beruf, Schule, Dienstleistungsbereich, Straße und Verkehr - schaffen typische Gesprächsformen, die bestimmten Konventionen unterworfen sind, zum Teil in einer Art Sprachspiel ablaufend, die auch Rituale darstellen; sie folgen Regeln und werden danach modifiziert.

Es gilt also kritisch zu beleuchten, in welchen sozialen Räumen für Kinder ein Sprachhandeln nötig und möglich ist, wobei wir die Orte aufzeigen müssen, in denen sie soziale Gespräche vorfinden (vgl. in dieser Arbeit: "subjektiver Kommunikationswert", 1.2).

Analog RAMGE können wir Orte und "Räume" aufstellen.

Im Zentrum müssen wir das Elternhaus, die engere Familie sehen. "Das Haus ist die erste Heimat des Kindes" (SCHARRELMANN 1920, S. 65), hier macht es seine ersten grundlegenden sozialen Erfahrungen mit Sprache, hier hat es seine pragmatischen Fähigkeiten für erfolgreiche Kommunikation erworben oder, wie im Fall sprachbehinderter Kinder, nicht voll erwerben können. Der soziale Raum aber ist bekannt mit allen Gegenständen und Handlungen. Daher stellen erste Bilderbücher und Kleinkindererzählungen Elternhaus und Familie in den Mittelpunkt, damit das Kind seine Welt wiedererkennt.

Allmählich wird das Umfeld erweitert, indem Spielplatz (Hof), die näheren Geschäfte, Kindergarten und Dienstleistungsbetriebe (Friseur, Restaurant, Post) als Sprachhandlungsräume erfahren werden.

Die Sprachspiele "Verkaufen", "Arztbesuch", "Schule" und "Mutter und Kind" bestimmen über lange Zeit Spielhandlungen von Kindern und spiegeln deutlich ihre Erfahrungen wider. Mit wachsender Selbstständigkeit des Kindes vergrößert sich sein Handlungsradius in der Stadt. Es kann öffentliche Einrichtungen benutzen (Eintrittskarten für Stadien, Kinos, Theater und Bäder lösen, Bücher ausleihen, Museen besuchen), es ist Mitglied in einem Verein oder einer ähnlichen Freizeittätigkeit verbunden (Fußball) oder andere Sportarten,

kirchliche Gruppen, Volksmusik/-tanz oder Kinderchor ...), wo es eine Art Fachsprache zu beherrschen lernt und vielleicht eine ganz andere Rolle spielt, als in der Schule oder im Elternhaus (also auch sprachlich anders handelt als dort).

Die Begegnung mit Fremden oder mit Besuchern der Eltern (zu denen auch Verwandte gehören) bringt das Sprachspiel "small talk" ins Blickfeld. Dazu kommt die Begegnung mit höhergestellten Personen, wie Pfarrer, Rektor, Arzt oder Polizist, denen es zu antworten gilt, wobei man von den Eltern immer ermahnt wird, gerade bei diesen Instanzen laut und deutlich, ordentlich und richtig zu sprechen.

RAMGE listet Gesprächstypen auf, die sich in diversen Gesprächsorten beobachten lassen. Es gibt also typische Sprachformen, die an die Interaktionssituation gebunden sind. Gesprächstypen, die für Kinder relevant sind, lassen sich (analog zu RAMGE 1978, S. 17) in Gruppen zusammenfassen.

- Familiengespräche
- Unterrichtsgespräche
- Verkaufsgespräche
- Übrige Dienstleistungsgespräche
(Verkehr, Bibliothek, Klinik)
- Zufallsgespräche ("small talk", Gefragtwerden, Besuch)
- Freizeitorientierte Fachgespräche
(Vereinsleben, Hobbys)
- Nicht symmetrische Gespräche (Respektspersonen)
- Spiel- und Konfliktgespräche (unter Kindern)

Für eine echte Situierungskompetenz also wird es nötig sein, die Regeln für diese acht Gesprächstypen zu erwerben. Der Text der Lehrer erzählung also muß die Gesprächssituationen so plastisch planen, daß aus der Begegnung mit den angebotenen Sprachformen in diesen Gesprächen die Regel zu extrahieren ist.

6.2.3 Grundkategorien denkbarer Mitteilungsbereiche (als Basis für kindgemäße, relevante Sprachlernsituationen)

Nun genügt es für die Textgestaltung nicht, bei Gesprächen eine Typisierung nach sozialen Räumen vorzunehmen und diese in den Texten zu berücksichtigen, sondern, wie BARKOWSKY (1982), innerhalb der einzelnen Gesprächstypen wiederum die verschiedenen "Mitteilungsbereiche" aufzuschlüsseln. Alte Einteilungen im Sinne pragmalinguistischer Sichtweisen hält er nicht mehr für ausreichend, wenn sie nicht ergänzt werden.

Sehen wir uns die Aufstellung an, die er dazu gibt (S. 178), vermissen wir vieles, was gesprochene Sprache leisten kann:

Bedingungen Voraussetzungen Abläufe nennen	Zwecke Ziele Absichten aus- drücken	Zwänge Abhängigkeiten Notwendigkeit begründen	Gebote Befehle Verbote erteilen
Wille Wunsch Hoffnung beschreiben	Traum gedankliches Planspiel	Sprache Gedanken zitieren	

Auch die Einteilung der Mitteilungsbereiche nach philosophisch-erkenntnistheoretischen Kategorien hält BARKOWSKY für nicht geeignet, dem ganzen Spektrum sprachlicher Äußerungen gerecht zu werden.

"Identifizieren, Qualifizieren, Quantifizieren, Räumliche Angaben machen, Zeitliche Angaben machen, Begründen" genügen nicht als Kategorien für einen realistischen Sprachunterricht, aber unter Ein-

beziehung dieser Überlegungen stellt BARKOWSKY Grundkategorien für "denkbare Mitteilungsbereiche" auf (1982, S. 179ff), die er als Diskussionsangebot sieht:

Grundkategorien denkbarer Mitteilungsbereiche

- | | | | |
|-----|---|-------------|--|
| I | - | Existenz | (bloßes Vorhandensein) |
| II | - | Qualität | (Identität, Merkmale und Eigenschaften, Bewertungen) |
| III | - | Quantität | (Zahlen, Maße und Gewichte; das subjektive Maß) |
| IV | - | Raum | (Wo, woher, wohin, Distanzen) |
| V | - | Zeit | (Zeitpunkt, Zeiträume, Zeittakt, Zeitdauer) |
| VI | - | Bewegung | (Eingriffe, Zugriffe, Aneignung, Tausch, Konsumtion, Fortbewegung, Transport, Erkundung, Emotionen, Interaktionen, Denken, Sprachhandeln, akustische und optische Erscheinungen, Naturphänomene) |
| VII | - | Beziehungen | (Identitätsbeziehungen, Qualitätsbeziehungen, räumliche und zeitliche Beziehungen, Nebeneinander, betroffenes Gegenüber, Objekt, Mittel, Zugehörigkeit, Möglichkeit, Zwang/Notwendigkeit/Abhängigkeit, Projektion, Kausalität, Folge, Ziel, Zweck, Konditionalbeziehung) |

Aussage, Frage und Relativierung haben nach BARKOWSKY (S.211) für diese Bereiche übergreifende Funktion.

Die Unterpunkte der Grundkategorien stellen bereits einen Lernzielkatalog für zu planende Sprachlernsituationen dar, wobei wir nicht dem Irrtum verfallen dürfen, Kategorie I (Existenz) für die vor-

dringlichste zu halten. Sprachlernsituationen als Kommunikationssituationen leben nicht von "das ist ein ..." -Sätzen, wie mancher Unterricht glauben machen könnte.

6.2.5 Sprechsituation und Sprachmuster

Die Thematik der jeweiligen Episoden wird bestimmt durch die Sprechsituationen, die das Kind bewältigen muß, bzw. in denen es Schwierigkeiten hat (siehe oben 6.1.4).

Hier soll nun eine Aufstellung möglicher, für Kinder relevanter Sprechsituationen folgen, die in Erzählungen exemplarisch aufgegriffen werden können; die Planung der vorgeführten Sprachmuster und der modellhaft gezeigten Sprachhandlungsmöglichkeiten ist an erlebbare Kontexte gebunden. Diese werden (in Klammer) nur kurz angedeutet.

- Situationen, in denen andere zu etwas aufgefordert werden (Uli ist krank und läßt sich bedienen. Während des Glockenspiels auf dem Marienplatz. Papa ist zu faul; Papa bastelt im Keller. Mutti macht nie, was Uli will. Evi folgt nie. Molli wird dressiert. Wir spielen Schule ...)
- Situationen, in denen etwas dargestellt, beschrieben, festgestellt, erklärt oder ausgesagt wird (vorausgegangen eine Frage; wir führen den Besuch durchs Haus, durch den Garten, durch die Stadt ...)
- Situationen, in denen Besitzverhältnisse geklärt werden (Verwechslungen, Diebstahl, verloren, teilen, Gerechtigkeit; Uli ist neidisch ...)
- Situationen, in denen etwas über Eigenschaften, Zustände, Qualitäten von Personen, Tieren, Sachen ausgesagt wird

(ein neues Kleid; wer hat den nettesten Hund; Autos;
Sachunterricht-Themen: Aus welchem Papier machen wir ein
Schiffchen? ...)

- Situationen, in denen Wünsche, Hoffnungen, Gedachtes, Notwendigkeiten, Möglichkeiten ausgedrückt werden (Weihnachten, Neujahr; was haben wir auszusetzen; "Meckerkreis"; Was möchtest du mal werden? ...)
- Situationen, in denen Zukünftiges mitgeteilt, versprochen, angedroht wird (Drohungen von Erwachsenen, Versprechungen, Kalender, Älterwerden. Morgen, morgen, nur nicht heute ...)
- Situationen, in denen Geschehenes (Vergangenes) mitgeteilt, in Erinnerung gebracht, beschrieben wird (Kalender; Omas Erinnerungen; Wo hast du dich rumgetrieben? Märchen aus vergangener Zeit. Erzähl mal! ...)
- Situationen, in denen über zukünftige und mögliche Eigenschaften, Zustände, Qualitäten von Personen, Tieren, Sachen ausgesagt wird (vom Großwerden, Altwerden, Gescheitwerden; wir beobachten Pflanzen, das Wetter; Sachunterricht: erwärmen, trocknen, schrumpeln, schmelzen, gefrieren ...)
- Situationen, in denen das Agierende oder der Agierende nicht genannt oder besonders hervorgehoben werden (Uli ist kontrolliert worden; Evi war beinahe überfahren worden; was wird im Kaufhaus verkauft? Bei Schmidts ist eingebrochen worden; ein Haus wird abgerissen ...)
- Situationen, in denen kausale Beziehungen dargestellt werden (die kleine Schwester fragt immer "warum?", Warum hast du gelogen? Warum hält das Schiff nicht, das Uli gebastelt hat? Lausbubenstreiche, die keine sind. Wieso fliegt ein Flugzeug? Wodurch ist das passiert?...)
- Situationen, in denen Wahrnehmungen, Vermutungen, Wissen,

Meinungen, Aussagen und Stimmungen ausgesagt und gefordert werden (Wer hat gesehen, daß Uli das Geld genommen hat? Hat sich Uli richtig verhalten? Ich finde, daß wir sehr fleißig waren ...)

- Situationen, in denen konditionale Beziehungen dargestellt werden (Wenn es endlich wärmer wird, dann gehen wir baden! Wenn das Wörtchen "wenn" nicht wär - Uli hat immer Ausreden ...)
- Situationen, in denen Eigenschaften verglichen werden (Angeber unter sich; Zeugnisausgabe; wer die Wahl hat, hat die Qual: Uli bekommt neue Ski, Vater sucht einen Wanderweg, ...)
- Sprachsituationen, in denen Zweckbestimmungen, Absichten des Geschehenen oder Geschehenden gegeben werden (Wozu kann man das brauchen? Großmutter, warum hast du so große Augen? Was Mutter alles versucht, damit der kranke Uli bei Laune bleibt ...)
- Situationen, in denen unbekanntes Verhalten oder Sein nicht direkt erfragt wird (Uli fährt allein in die Ferien und Mutter macht sich Gedanken - was sie sich alles fragt, Uli spielt Schule mit den kleinen Kindern im Hof und fragt: "Wer weiß, was, wer, wo, wohin, wie ...)
- Situationen, die irrealen Bedingungsverhältnisse, deren Geschehen nicht als gegeben, sondern nur als vorgestellt zu betrachten ist (wenn ich drei Wünsche hätte, wenn ich einen Bruder hätte ...)
- Situationen, in denen Geschehensabläufe beschrieben werden, die entgegen den Erwartungen verlaufen sind (Uli war so fleißig - trotzdem hat er eine Fünf! Obwohl Evi nicht brav war, darf sie aufbleiben - eine Ungerechtigkeit ...)

- Situationen, in denen verschiedene Zeitverhältnisse wie Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit bewältigt werden müssen (Was Uli alles während des Fernsehens noch macht. Mutters Vorschriften: was Uli alles tun muß, bevor er in den Hof darf ...)
- Situationen, in denen mehrere Vorgänge sich auf den Hauptvorgang beziehen (mit Bezugsworten: "Aus der Bahn, wer net lenken kann!"-"Wer nicht hören will, der muß fühlen", sagt die Tante, ...)
- Situationen, in denen Begründungen, Bedingungen, Zeitergänzungen oder Ziele verkürzt zugegriffen werden (was hat Uli aus Wut, vor Zorn, wegen schlechter Laune alles kaputtgemacht? Was Uli beim Essen denkt, redet und macht, ...)
- Situationen, in denen bereits Geschildertes mit Proformen zugegriffen wird (dahin, dazu, danach, damit, darauf, darum, beswegen, ...)
- Situationen, in denen man sich für andere einsetzt (Hansi kann nichts dafür! Eine Rauferei - wer hat angefangen?)
- Situationen, in denen Sprachformeln angebracht sind (nach Weg oder Zeit fragen, grüßen, entschuldigen, Glückwünsche, Aufträge ausrichten, ...)
- Situationen, in denen räumlich-zeitliche Beziehungen sprachlich ausgedrückt werden (Verstecke spielen. Der Osterhase war da. Uli sagt immer "glei", wenn die Mutter was will. Peter war im Urlaub - was es da alles gab. So eine Unordnung! Rekorde ...)
- Situationen, in denen man sich anderen zuwendet, um Konflikte oder Emotionen zu versprachlichen (Uli beschwert sich über den Lehrer. Die Nachbarn schimpfen immer über Kinder. Beleidigte Leberwurst. Ist "bitte" wirklich ein Zauberwort? Das

laß ich mir nicht gefallen! Familienkonferenz. Mutter ist enttäuscht ...)

Bei Einteilung der Mitteilungsbereiche in pragmalinguistischer Sichtweise erhielten wir einen Katalog möglicher Sprechsituationen. Einige Didaktiker nun sind der Meinung, "alle denkbaren Sprachsituationen lassen sich mit einigen wenigen Sprachmustern zugreifen" (Arbeitskreis Sprachbehindertenpädagogik am ISP, SCHAAR 1977).

Gehen wir diesem Denkansatz nach, so finden wir hier "Sprachsituationen, in denen andere zu etwas aufgefordert werden" und die dazu gehörigen Sprachmuster "Sprachliche Aufforderung". Mit dem Terminus "Sprachmuster" ist bereits angedeutet, daß es hier nicht um Satzmuster im Sinne des Befehlssatzes geht, sondern um ein breiteres Spektrum sprachlicher Möglichkeiten, jemanden zu etwas aufzufordern. Nur, ob es sich bei diesem Spektrum wirklich "um einige wenige Sprachmuster" handelt, das ist fraglich, müssen diese doch den Wirkintentionen der ganzen Skala "Aufforderung" gerecht werden: bitten, ersuchen, anordnen, fordern, wünschen, befehlen, andeuten (Wink mit dem Zaunpfahl).

Es geht also nicht darum, den Forminhalt eines einzigen Satzmusters (Hol den Ball!) mit Leben zu füllen, sondern alle sprachlichen Strategien zu identifizieren, die der Illokution "Aufforderung" dienlich sind.

Die Dialogforschung konnte verdeutlichen, wie sehr situativ determiniert der Einsatz von Sprachmustern ist. HERRMANN (1981) zeigte an den Varianten einfacher Handlungsaufforderungen, welche Komponenten bei der Wahl der Sprachmittel mitspielen. Je nachdem, ob man die Bereitschaft des Aufgeforderten problematisch sieht oder nicht, ob der Angesprochene sozial höher steht oder Untergebener ist, ob man seine Ansprüche für gerechtfertigt hält, variiert die sprachliche Äußerung "Handlungsaufforderung" (HERRMANN 1981, S. 482).

So stimmt es denn auch wieder, daß sich alle denkbaren Sprachsituationen mit wenigen Sprachmustern zugreifen lassen, jedoch umgekehrt müssen wir einrechnen, daß es unzählige denkbare Situationen gibt, die die Sprachmuster für "Handlungsaufforderung" ins Unüberschaubare vermehren.

Zur Illustration sei hier eine Liste möglicher Sprachformen aufgeführt (die sicher noch zu ergänzen wäre), die uns zeigt, daß es hier eben keine eindeutige sprachliche (grammatische) Struktur gibt, die die einzig richtige Form darstellt, jemanden zu bitten, das Fenster zu schließen, wenn die Situation nicht genau eingegrenzt ist.

Varianten der Handlungsaufforderung "Fensterschließen"
(ohne Kontextvorgabe)

Mach bitte das Fenster zu!

Mach das Fenster zu!

Mach bloß das Fenster zu!

Mach mal das Fenster zu!

Machst du mal das Fenster zu!

Du machst jetzt das Fenster zu!

Fenster zu!

Schließen Sie das Fenster!

Zu!

Du sollst das Fenster zumachen!

Du solltest das Fenster zumachen!

Du kannst das Fenster zumachen!

Du könntest das Fenster zumachen!

Kannst du das Fenster schließen?

Könntest du das Fenster schließen?

Würdest du das Fenster schließen?

Müßtest du nicht doch das Fenster zumachen?

Sollten wir nicht das Fenster zumachen?

Das Fenster wird (sofort) geschlossen!
Wird das Fenster nicht gleich zugemacht?!
Das Fenster könnte man eigentlich zumachen!
Das Fenster sollte jemand zumachen!
Das Fenster ist noch offen!
Ist das Fenster eigentlich zu?

Ich möchte, daß du das Fenster schließt!
Ich wünsche, daß du das Fenster schließt!
Ich hätte gern, daß du das Fenster schließt!
(daß jemand das Fenster schließt!)
(daß das Fenster geschlossen wird!)

Ich muß dich bitten, das Fenster zu schließen!
das Fenster nicht offen zu lassen!

Darf ich bitten, das Fenster zuzumachen?
Dürfte ich bitten, das Fenster zu schließen?

Hättest du die Güte (die Freundlichkeit), das Fenster zu schließen?
Würde es dir was ausmachen, das Fenster zu schließen?
Hättest du etwas dagegen, wenn das Fenster geschlossen würde?

Wie wär's, wenn jemand das Fenster zumachen tät?
Irgendjemand könnte (sollte) mal das Fenster zumachen!
Geh, macht halt mal wer das Fenster zu!
Vielleicht machst du das Fenster zu!
Vielleicht machen wir das Fenster besser zu!

Das Fenster machen wir besser zu!
Das Fenster sollte nicht offen bleiben!
Zua da!

Da ist ja das Fenster offen!
Mir ist es eigentlich fast kalt.
Hier ziehts!
Müssen die Fenster offen sein?
Heizt du absichtlich den Weltraum auf?
Wohl Frischluftfanatiker?

(Protoimperative: Zeigen, Blicken, Laute)

Wir könnten natürlich darangehen, und diese Aufstellung nach grammatischen Kriterien ordnen (Reiner Imperativ, Imperativ mit Partikel, Indikativ, Indikativ mit Modalverb ...), und erhielten eine pragmalinguistisch höchst unbefriedigende Tabelle. Definieren wir unsere Illokutionen genauer, so ergeben sich etwa folgende Gruppierungen:

Krasse Befehle
neutrale Befehle, Anordnungen
unmißverständliche Aufforderungen
freundliche Aufforderungen
echte Bitten und Wünsche
umschriebene Aufforderungen und Bitten
konventionelle Höflichkeitsformen
indirekte Aufforderungen
kaschierte Aufforderungen / Bitten

Auch diese Aufschlüsselung muß letztlich unbefriedigend bleiben, da nur der jeweilige Kontext, die Partnerkonstellation, der soziale Raum und der Gesprächstyp über die Verwendbarkeit eines der Sprachmuster entscheiden können.

WEINRICH (1976) sieht allgemein drei Arten, wie Anweisungen sprachlich realisiert werden; sie sind charakterisiert durch verschiedene Tempusanwendung:

- Tempora des Indikativs: die Situation ist anstehend
(Der Lehrer sagt: "Das Fenster ist noch offen" oder "Hans macht das Fenster zu!")
- Konjunktivformen: die Situation ist veränderbar (Mutter sagt: "Du könntest mal aufräumen!")
- Imperativformen: die Situation soll verändert werden
(Bitte, mach das Fenster zu!)

Auch hier wird es schwierig, die aufgeführten Fälle einzuordnen, zumal die verwendbaren Sprachformen vielfältig sind. Freilich lassen sich Kontexte unter diesem Aspekt durchleuchten, so daß auch die Kinder die Charakteristik der Situationen erkennen.

Erzählungen als simulierte Sprachlernsituationen werden also jeweils verschiedene Kontexte organisieren müssen, die unterschiedliche Weisen, sprachlich zu etwas aufzufordern (unter Einbeziehung nonverbaler Komponenten), ermöglichen. Nicht nur als Sprachproduzent soll das Kind diese kontextabhängigen Äußerungen beherrschen, sondern auch als Rezipient, damit es verstehen und reagieren kann.

"Ein Kommunikator versteht eine Sprechhandlung dann, wenn er die mit ihr verbundene Information korrekt, in seine Situation integriert" (BAYER 1977, S. 168).

Die Kinder müssen also ihre Situation erkennen lernen, um die illokutiven Indikatoren korrekt zu interpretieren. "Das Fenster ist offen" bewirkt bei Nichtintegration in die Situation nur ein Kopfnicken (als Bestätigung); wird die Situation begriffen (bei Verlassen des Raumes werden prinzipiell die Fenster geschlossen), so interpretiert der Schüler den Satz nicht als Deklarativ, sondern korrekt als Aufforderung, das Fenster zu schließen.

Ein Überblick über denkbare Mitteilungsbereiche, die den jeweiligen Gesprächstypen zuzuordnen sind, über soziale Räume, die typische Sprech- und Kommunikationssituationen generieren, gibt uns wertvolle Hinweise darauf, wo Kommunikationsstörungen von Kindern manifest werden und welche Thematik wir somit unseren jeweiligen Erzählungen geben können. Wir sehen also, daß die Thematik der jeweiligen Episode und die Konzeption der zweiten Kommunikationsebene in engem Zusammenhang stehen, die vor allem bei sprachtherapeutischen Intentionen (für die Erweiterung kommunikativer Kompetenz) die wichtigste Entscheidungsebene bildet.

6.3 Strategieträger des Textes: Textgestaltung auf der ersten Kommunikationsebene - Erzähltext

Die erste Kommunikationsebene von Erzählungen als Ort intensiver Hörer-Text (Autor)-Beziehung wird beim mündlichen Erzählen weitgehend von der Lehrersprache geprägt. Wir erhalten also zur mittelbaren Hörer-Erzähler-Beziehung, wie sie in Büchern oder bei vorgelesenen Texten wirksam wird, auch eine direkte Hörer-Sprecher-Beziehung im unmittelbaren Kontakt Kind-Lehrer, der in Bezug zur verbalen Realität des jeweiligen Zuhörers geplant ist.

Die strategische Lehrererzählung meint demnach selten eine schriftsprachlich fixierte oder gar literarische Erzählung, sondern eine umgangssprachliche, ganz nah am "konversationellen Erzählen" des Alltags, wie es QUASTHOFF (1981) inhaltlich und formal beschreibt.

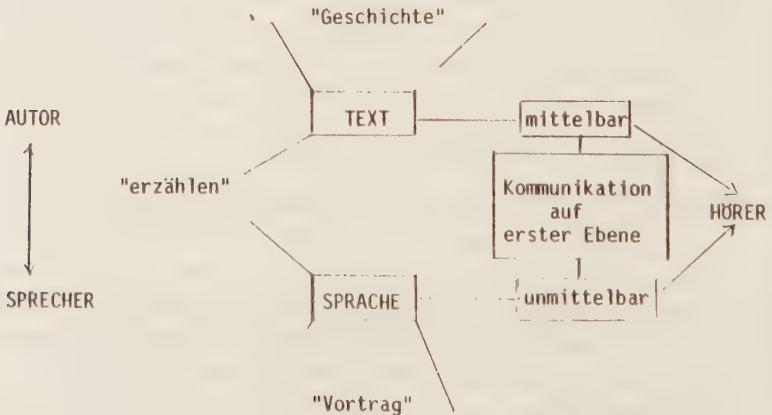


Abb. 30: Ausschnitt aus dem strategischen Planungsnetz des Erzählens: Textgestaltung beim konversationellen Erzählen

6.3.1 Tempus: erzählte Welt

Die Begegnung mit Texten beim Hören von Erzählungen macht das Kind vertraut mit dem "historischen Charakter" menschlichen Lebens (RATH 1981, S. 271). 'Es war einmal' ist die magische Formel der Märchen, 'mei, gestern' oder 'neulich' steht als Signal am Anfang von Alltagserzählungen, an denen das Kind die Rückschau lernt. So stellt sich uns die Frage, welche Tempora wir für die Erzählsprache wählen.

"Besprochene Welt - erzählte Welt" als Kriterium bei der Tempuswahl, legt für die Erzählung Präteritum und Plusquamperfekt nahe (vgl. WEINRICH 1971). Da aber der Schulanfänger - seiner Altersmundart gemäß - das Präteritum noch nicht beherrscht, oft noch nicht versteht, sollte beim mündlichen Erzählen darauf Rücksicht genommen werden.

"Außerdem ist auf der Unterstufe die der Kindersprache eigentümliche Ausdrucksform des Perfekts zu verwenden" (HERDER, Päd.Lex. 1952, S.1021).

Zwischen sechseinhalb und sieben Jahren beginnen die Kinder erst nach und nach, in eigenen Erzählungen das Präteritum zu benützen, zunächst bei den Modalverben ("ich wollt das nicht") und der Kopula ("der war ganz wütend") - erst mit acht Jahren und später finden wir einen steigenden Gebrauch (vgl. PREGEL 1970, S. 50).

Dies hängt nicht zuletzt mit dem Schriftspracherwerb zusammen. In schriftsprachlichen Texten wie Märchen, literarischen Kindererzählungen und auch Lesebuchtexten, gilt wirklich uneingeschränkt die Regel, daß als Tempora der erzählten Welt Präteritum und Plusquamperfekt anzuwenden sind.

Im umgangssprachlichen oder gar mundartlichen Sprachgebrauch müssen wir im süddeutschen Raum einen Präteritschwund konstatieren, so daß MERKLE (1984, S. 53) die Tatsache, daß der Dialekt kein Imperfekt kennt, zum "§ 1 des Bairischen" erklären kann (vgl. auch WEINRICH 1971, S. 281ff zum "Oberdeutschen Präteritschwund").

Begegnet nun dem Kind diese, in seiner Primärsprache ungebräuchliche Form, muß dies besonders bei den starken Verben (mit Ablautbildung) zu einer Irritation führen, die das Sprachverstehen behindern kann.

So ist besonders in Fibeltexten, wo während des lautierenden Erlesens das einzelne Wort oft zerdehnt oder falsch betont wird, die Sinnentnahme (also die echte Rekodierung, vgl. GOODMAN 1976) erschwert, wenn ohne Ähnlichkeit zum Verbstamm das Wort nicht wiedererkannt wird.³⁹⁾

Wo wir bei sprachlich gut entwickelten Kindern aus einem Hochsprachmilieu schon vor der Einschulung Präterit und Plusquamperfekt antreffen - oft bereichert durch das gestreckte Perfekt (vgl. Duden 1984, 201) - da sind Kinder aus süddeutschem Dialektmilieu bereits im Hören der unbekannten Formen aus der unregelmäßigen Konjugation überfordert. Sehen wir uns die Liste aller unregelmäßigen Verben im Duden (22) an, so werden wir feststellen, daß auch Erwachsene für den aktiven Gebrauch durchaus Unsicherheiten aufweisen. Wie sehr muß diese Irritation bei sprachbehinderten Kindern greifen!

39) Daher finden wir denn auch in den Fibeln hauptsächlich Texte im Präsens. In der BUNTEN LESEWELT taucht die erste Vergangenheitsform im Perfekt auf Seite 53 auf, im Präteritum auf Seite 58. Zählen wir die Texte ab Seite 53 aus, so erhalten wir 39 Texte im Präsens und nur 13 in der Vergangenheit.

Sehen wir uns ein Lesebuchbeispiel an. Eine Fibelgeschichte (KUCH/MERKLE 1972, S. 71) beginnt mit den Worten: "Hört, was ich tat".

Die sprachbehinderten Kinder hatten große Schwierigkeiten, das 'tat' als 'Tun' zu identifizieren, das vergangen war. Dialektsprechenden Kindern ist diese Form außerdem nur als Konjunktiv 'I daat des machen' (entspricht: Ich täte das machen) bekannt, womit eine mehr zukünftige Perspektive des "Tuns" gemeint ist. (vgl. ZEHENTER 1985)

Wir können sagen, daß die Tempora der erzählten Welt nicht an mündlicher Sprache zu lernen sind, wie sie im Alltag gesprochen wird.

"Kinder lernen die Tempora der erzählten Welt an Erzählungen, besonders an Märchen, und andererseits lernen sie das Anderssein der erzählten Welt mit Hilfe der Tempora" (WEINRICH 1971, S. 52),

weshalb das Vorlesen von Märchen und Kinderliteratur eine notwendige spracherzieherische Maßnahme ist, um die Tempora einzuüben.

"Am Märchen lernt das Kind an einer Welt Anteil zu nehmen, die nicht seine Umwelt ist" (a.a.O., S. 50), sich freizumachen, "von der unmittelbaren Bedürfniswelt und für eine Zeitlang von sich selber abzusehen" (a.a.O., S. 51).

Schriftsprachliche Formen sollen dem Kinde auch schriftsprachlich begegnen, bzw. als solche erkennbar sein. Dies ist der Fall beim Vorlesen, wo ein Buch die Andersartigkeit der Kommunikationssituation symbolisiert. Hier hat einer, den wir nicht kennen, der nichts von uns weiß, eine Geschichte für viele geschrieben. Wir hören dessen Text, der Vorleser ist unser Vermittler, bis die Hörer selber lesen können (vgl. KAMAL-RIECKEN 1980).

Nachdem die gesprochene Sprache weitaus mehr Perfektformen setzt als die Schriftsprache, wird das Problem der Perfektklammer für das Hörverstehen aktuell. HANG (1973, S. 98f) konnte beobachten, daß schriftnahe Sprecher durchschnittlich sechs Wörter in dieser Umklammerung unterbrachten, womit die Satzsegmentierung für das Hörverstehen erheblich belastet ist. Schriftferne Sprecher zeigten dagegen nur drei Wörter im Durchschnitt. Das heißt, für die Tempusanwendung in Erzählungen, daß wir bei Orientierung an gesprochener Sprache (als "schriftferne" Sprecher) die Perfektklammer nicht zu weit dehnen sollten, wobei wir bei Hörern der Muttersprache nicht in Wörtern zu zählen haben, sondern Einheiten berücksichtigen.

- Der Uli ist mit der Mutti in die Stadt gegangen.
- Der Uli ist gestern früh mit dem Radl vom Rudi zum Baden gefahren.

Dieser Satz mag für einen fremdsprachigen Hörer sechs oder mehr zu dekodierende Einheiten aufweisen, für den muttersprachlichen aber, der zudem aus dem Kontext antizipiert, haben wir auch hier nur zwei Einheiten: "gestern früh" und "mit dem Radl vom Rudi". "Zum Baden" gehört zum Prädikat und wird gestützt vom möglichen Kontext: Mei, am Wochenende war ja tolles Wetter - ihr werdet alle beim Baden gewesen sein, und der Uli ...

Trotzdem können wir diese lange Sequenz auflösen, so daß die Segmentierung kürzer wird.

- Der Uli ist natürlich auch zum Baden (halbe Prädikatersparung bei Bewegungsangaben, vgl. HANG 1973, S. 107). Gleich gestern in der Früh (Ellipse, das Prädikat entfällt ganz, vgl. a.a.O., S. 105). Er hat dem Rudi sein Radl genommen, und ist los.

Mehr und mehr sollte aber auch die freie Erzählung zumindest auf dem Höhepunkt der Ereignisse das Präteritum als ein Tempus der er-

zählten Welt zeigen. Gekoppelt an Adverbien wie "plötzlich, da auf einmal, aber am Abend dann" lernt das Kind zunächst noch vereinzelt die Präteritform kennen, erfährt den Gebrauch der Form im Zusammenhang mit einem Kontext und kann so die Regel für ihren Gebrauch extrahieren (→ Kontextlernen). Die direkte Rede aber lehnt sich immer nur an gesprochener Sprache an, wohingegen die Erzählzwischen-texte sich der Schriftsprachform zu nähern versuchen.

Ebenfalls Probleme liegen im Gebrauch des Futur, das in gesprochener Sprache meist mit Präsens und einer adverbialen Zeitbestimmung realisiert wird.⁴⁰⁾

- Morgen gehn wir in die Stadt.
- Nächstes Schuljahr komm ich ins Gymnasium.
- Bald krieg ich eine neue Schultasche.

Lediglich in feststehenden Redewendungen ihrer häuslichen Umwelt lernen die Kinder echte Futurformen kennen. So sagt die Mutter drohend: "Des werd'nma ja seng" und der Vater beim Basteln: "Des wernma glei ham". Der Lehrer verwarnet die Kinder: "Hört bloß auf, sonst werd ich ganz narrisch!" Bekannt sind Formen wie "krank werden/groß werden" durchaus in ihrer futurischen Komponente, stellen aber kein echtes Futur dar. Wo eine Tempusmarkierung durch ein Adverb oder eine adverbiale Zeitbestimmung vorliegt, ist das Präsens eine durchaus korrekte Aussageweise.

Damit wäre auch zu entscheiden, was wir mit den Konjunktivformen machen sollen. Konjunktiv I taucht in normaler Umgangssprache so gut wie nie auf, Konjunktiv II vorwiegend als "hätte, wäre, täte", meist aber wird die "würde"-Form bevorzugt.

40) Adverbiale Tempusangaben, die wirklich die Funktion der Tempusdifferenzierung haben, sind nach HANG (1973, S. 102) wesentlich geringer als solche, die als zeitlose Floskeln zur Erzählgliederung eingesetzt werden.

- Er hat gesagt, ¹ er komme morgen nur, wenn er Lust habe.
² er käme morgen nur, wenn er Lust hätte.
³ er würde morgen nur kommen, wenn er Lust hätte (hat).
⁴ er tät bloß kommen, wenn er Lust hat.

Analog zu Fremdsprachenlernern ist auch hier die passive Sprachleistung bei Kindern höher anzusetzen, wenn sie den Text in der ersten Form lesen, als wenn sie ihn selber produzieren müßten. Die einfachste Form, und auch die geläufigste in gesprochener Sprache, stellt die "würde"-Form dar, wenngleich sie stilistisch für schriftsprachliche Texte gern als Verstoß betrachtet wird.

Feststehende Redewendungen wie 'da gäb ich ja was drum' (Konjunktiv II) dürfen natürlich, besonders in den Rollentexten der an der Episode beteiligten Erwachsenen angewendet werden, und sollen es auch.

Verkaufsgespräche verlaufen oft in Konjunktiv-II-Formen - ein pragmalinguistisch interessanter Sachverhalt - man will den Kunden nicht so direkt drängen, man spricht für den Fall, daß ...

- So, hättma's dann?
- Da hättich noch was Schöns
- aber des wär noch teurer
- des könntens zu am weißen Pulli tragn
- des bräuchtens nur durchs Wasser ziehn
- Ich täts Ihnen schon einmachen
- den kanntens glei mitnemma

In den strategisch geplanten Erzählungen aus dem Alltag geht es um gesprochene Sprache in realen Kommunikationssituationen, die das Kind in seiner Erfahrungswelt wiedertrifft und anwenden kann, so daß wir eine Trennung vornehmen sollten zwischen Vorlesen und Erzählen. Vorlesen in enger Beziehung zum Buch bringt Standardspra-

che und schriftsprachliche Wendungen, Erzählen ist Umgangssprache in Alltagssprachlichen Wendungen.

Vorlesen und Zuhören ist die Vorschule des Lesens,
Erzählen, Zuhören und Mitgestalten ist die Vorschule des Sprachhandelns.

6.3.2 Detaillierung: Stratagem der Wortschatzarbeit

Die Erzählsprache als Medium der ersten Kommunikationsebene kann das Rezipientenverhalten durch den Detaillierungsgrad beeinflussen. Halten wir diesen niedrig, veranlassen wir den Zuhörer vielleicht zum Nachfragen. Haben die Kinder gelernt, daß sie als "Publikum" das "Recht der Nachfrage" (RATH 1981, S. 283) haben, so zeigen sie sehr bald, daß sie alles genau wissen wollen.

Andererseits kann man durch sehr stark detaillierte Erzählweise fokussierend wirken. Das Ereigniskontinuum wird durch diese "Atomisierung" (QUASTHOFF 1981, S. 289) quasi gestört, das Erzähltempo ausgebremst, die Spannung vor dem eigentlichen Ereignis (das fokussiert werden soll) erhöht.

Dieser hohe Detaillierungsgrad der mündlichen Repräsentation einer Geschichte (dort, wo der Sprecher es beabsichtigt und in Reaktion auf das Hörerverhalten), ist eine sehr gute sprachliche Steuerungsmöglichkeit. Wir detaillieren nicht nur die Dinge, die Handlungen und Gedanken, sondern indem wir sie beschreiben, auch die Sprache selbst.

Mündliche Erzählungen können in ihrer verschrifteten Form stets nur als ein Torso der eigentlichen Erzählung gesehen werden, eine Art "zusammenfassender Version einer von einem beliebigen Hörer gegebenen Erinnerung" (MANDLER/JOHNSON 1978, S. 339). Lediglich die Gesamtstruktur der Geschichte wird bewahrt, "während ein einzelner Erzähler gemäß seinen Interessen und Absichten spezifische Details

herausarbeitet". Hier verweisen MANDLER/JOHNSON (1978, S. 339, Anm. 1) sehr deutlich auf die Möglichkeit, die Detaillierung als Strategem für Interessen und Absichten einzusetzen.

Eng verbunden mit dem gewählten Detaillierungsgrad ist die Problematik des eingesetzten Wortschatzes, der gezwungenermaßen mit Erhöhung der Detaillierung ansteigt.

Es geht nun darum, die Kinder nicht mit einer Unzahl neuer, fremder oder gar nur schriftsprachlich gebräuchlicher Ausdrücke (im Sinne einer Aufsatzerziehung und Stilistik) zu konfrontieren, sondern um eine behutsame Ausweitung.

Durch die stets gleichbleibende Vorstellungswelt der Episodenreihe ist es möglich, einen aktiven Wortschatz aufzubauen, systematisch zu erweitern, beständig zu wiederholen und in Bedeutungszusammenhängen (aber auch in Handlungszusammenhängen) einzuüben.

Wenn wir "Wortschatz" nicht als eine Wortsammlung sehen, wie sie in der üblichen Wortschatzarbeit gerne angelegt wird, so dürfen wir nie fragen: "Was für Wörter kennst du für 'gehen' noch?" Wir können aber den sogenannten Wortschatz unserer Erzählungen so aufbauen, daß wir Episoden erfinden, in denen geschlichen, gehumpelt und stolziert wird. Die treffende Bezeichnung darf niemals aus falsch verstandener Vereinfachung unterbleiben.

Das bedeutet, daß es in einer detaillierten Erzählung nicht 'einen Hund' (Baum, Vogel) an sich gibt, sondern daß er durch Bezeichnungen und Namen von anderen abgehoben ist. So singt nicht 'ein Vogel' im Baum, wenn Uli zum Fenster hinaus schaut, sondern es ist sicher eine 'Amsel', die in der großen Birke sitzt. Nimmt der Sprecher an, daß ein Ausdruck den Kindern nicht geläufig ist, so kann durch Nachschieben einer Apposition (so ein schwarzer Vogel) das Verstehen gesichert werden. In unserem Falle jedoch stellt bereits der Kontext (singt, Schnabel, Nest) den Begriff 'Vogel', da zwischen den einzelnen Wörtern eine gewisse "lexikalische Solidarität" besteht (vgl. COSERIU 1967).

Vergleichen wir die beiden folgenden Texte:

Text A: Ein Bub ging einmal in den Park.
Da kam eine Frau mit einem großen Hund. Der Bub hatte Angst und fing an zu weinen. Da rief die Frau den Hund und sagte: "Mein Hund ist ganz brav, willst du ihn streicheln?" Da hatte er keine Angst mehr und streichelte den Hund.

Text B: Der Uli war gestern nachmittag im Westpark. Plötzlich kam eine ältere Frau mit einem riesengroßen Hund daher, das war ein Bernhardiner. Der Uli hat wahnsinnig Angst bekommen, weil der nämlich nicht angehängt war. Der Bernhardiner ist genau auf ihn zu gelaufen. Stellt euch das vor, und der Uli fing schon fast zu heulen an; da hat die Frau gerufen: "Leo Platz!" - und der Hund hat sich ganz brav hingesetzt. Dann hat sie zum Uli gesagt: "Schau, mein Leo ist ganz brav. Der mag Kinder. Du darfst ihn streicheln, wenn du dich traust." - und der Leo hat mit dem Schwanz gewedelt. Da hat der Uli keine Angst mehr gehabt, hat dem Leo ganz vorsichtig über den Kopf gestrichen.

Der kürzere Text A erscheint auf den ersten Blick als der einfachere, und manch ein Leser wäre versucht, ihn auch für besser verständlich zu halten. Daß aber durch den bekannten Vorstellungshorizont (Uli, Westpark), die genauere Situationsbeschreibung (nicht ange-

hängt, auf ihn zu, wahnsinnige Angst) und den allgemein reicheren Wortschatz (ältere Dame, riesengroßer Hund, Bernhardiner) das Hörverstehen letztlich erleichtert wird, dürfte deutlich geworden sein, zumal die zweite Erzählung dem Denk- und Auffassungsvermögen von Schulanfängern angemessener ist.

Wortschatzarbeit erfolgte lange Zeit in den Schulen nach einem bestimmten Schema; es wurden z.B. alle Verben eines Wortfeldes, sagen wir "Fortbewegungsarten des Menschen", gesammelt, pantomimisch dargestellt, nach Geschwindigkeiten geordnet, nach Körperhaltungen eingeteilt, rechtschriftlich gesichert und dazu möglichst alle in einem Text (Strukturanekdote) untergebracht.

SWITALLA (1977) fragt nun mit einiger Berechtigung, ob es wirklich Situationen gibt, in denen die Unterscheidung von Fortbewegungsarten überhaupt sinnvoll ist (vgl. a.a.O., S. 213). Bei der Beschreibung eines Besuches auf dem Oktoberfest als "Aufsatz" mag es im Sinne einer stilistischen Vielfalt sein, das Allerweltswort 'gehen' durch passendere, deutlichere Verben zu ersetzen, für die Bewältigung von Sprechsituationen jedoch dürfte dies von geringer Bedeutung sein.

6.3.3 Szenisches Erzählen: Direktheitsgrad

Beim Erzählen erfolgt die Darstellung der Prozesse der zweiten Kommunikationsebene auf der ersten Ebene, also in der Hörer-Text-Beziehung oder Sprecher-Hörer-Interaktion. Daher kommt dem Erzähltext, auch im Sinne einer Vortragssprache, als Strategieträger eine große Bedeutung zu.

Im Rahmen einer "Interaktionserziehung" (HERRMANN, W. 1977) ist nun das "szenische Erzählen" als Erzähltechnik besonders geeignet für die Schilderung von Konflikten und verbaler Aktion (vgl. WILDGEN 1978, S. 401). Es werden "Elemente der Alltagsinteraktion" direkt in Erzählform gebracht (a.a.O., S. 394).

Der szenische Aufbau aus Dialogen ermöglicht eine realistische Wiedergabe der direkten Redeanteile, eine Nachahmung erlebter Sprache bis in Formulierungen und Stimmführung hinein (vgl. auch QUASTHOFF 1981, S. 289).

Die Sprache unliterarischer Erzählungen, die quasi "szenisch vorführend" (QUASTHOFF 1979, S. 104) spontane lebendige Sprache bringen, hat einen höheren Direktheitsgrad⁴¹⁾ als die meisten aufgeschriebenen Erzählungen. Der Erzähler tritt aus seiner Erzählerrolle heraus und redet "jeweils in direkter Rede wie eine Erzählperson" (LAUSBERG ²1973, § 560).

Für das Angebot kommunikativer Modellsituationen in Erzählungen geht es also darum, dramatische Elemente in die Darstellungsweise verstärkt aufzunehmen. Da die Beteiligung mehrerer realistischer Personen meist nicht möglich ist, muß dies durch Änderung der Sprechweise, der Sprechstimme, des eigenen Gestus erfolgen, damit diese direkten Redeteile sich von den berichtenden Zwischentexten abheben (dazu a.a.O., § 560f).

In die Erzählung eingeblendete vorbereitete Tonbandszenen, Videofilme oder kleine Rollenspiele steigern den Direktheitsgrad und nähern die beschriebene Situation der Realität noch mehr an.

Die Sprache der direkten Einschübe weicht in Lexik, Syntax und Intonation von der Erzählprosa der Zwischentexte ab. Für mündliche Texte wird diesen Zwischentexten gern ein "neutraler Erzählton" zu-

41) Den höchsten Direktheitsgrad erreicht das Drama, bei dem verschiedene Personen als Handlungsfiguren agieren und sprechen; minimalen Direktheitsgrad weisen Vorträge und Abhandlungen auf, die alle dramatischen Elemente durch Einsatz der "indirekten Rede" vermeiden (zum Beispiel auch Nachrichten), vgl. dazu LAUSBERG ²1973.

geschrieben (vgl. EICK 1969, S. 28), der aber gerade durch die Signale der Partnerbezogenheit und durch eine persönliche Sprechweise hier nicht neutral bleiben kann.

In literarischen Erzählungen entfernt sich die direkte Rede daher weit stärker von der Erzählprosa, die ja eine Schriftsprache repräsentiert und macht dadurch den geschilderten Sprecher zu einer realen Figur (vgl. TITUNIK 1977). Eine von EICHENBAUM als "Ohrenphilologie" bezeichnete Wissenschaft hätte sich um die gesprochene Sprache zu kümmern, um die Mündlichkeit narrativer Texte und um umgangssprachliche Abweichungen (in: TITUNIK 1977).

Kenntnis sprechsprachlicher Besonderheiten und Beobachtung kindlicher Redeweisen, Anwendung von Ergebnissen der Dialogforschung und sprechtechnische Fertigkeiten sind Voraussetzungen für den Einsatz direkter Rede als Strategieträger, besonders in Modellfunktion.

Nun gibt es Redeteile, die zwar die Handlung weitertransportieren helfen, aber für die Darstellung kommunikativen Sprachhandelns nicht relevant werden. Trotzdem scheint es auch hier nicht angebracht, in unserer als "konversationell" bestimmten Erzählung die (korrekte) indirekte Rede einzubauen. Der Forderung nach "verbaler Realität" entspricht diese Sprachform nicht. Indirekte Sprechweisen und Beschreibungen von Äußerungen anderer finden sich in Alltagserzählungen freilich recht zahlreich in indirekten Fragesätzen und umschrieben mit Nebensätzen:

- er hat gsagt, daß er net mitgehn mag
- er hat gfragt, wo er hiegeh soll (sollt)
- er hat gmoant, ob er mitgeh soll (sollt)

Auch asyndetisch aneinandergesetzt wird die indirekte Rede in der Umgangssprache ausgedrückt:

- er hat gsagt, er mag net mitgehn
- er hat gsagt, er daat a mitgeh
- er hat gmoant, sei Mutter will aa mit

Diese Formen legen wir bewußt den Erzählungsfiguren in den Mund, innerhalb des erzählenden Textes aber bevorzugen wir für die Modell-Dialoge die direkte Rede.

Neben den Konjunktivformen der indirekten Rede gehören auch die Formen "erlebter Rede" nicht zum Repertoire gesprochener Sprache.

Direkte Rede

"Soll ich hier bleiben?
Kann ich sein Angebot aus-
schlagen?"

Indirekte Rede

Er fragte, ob er hierbleiben
solle, ob er sein (Meisers) An-
gebot ausschlagen könne.

Erlebte Rede

Er ging unruhig auf und ab.
Sollte er dort bleiben, konn-
te er dessen Angebot aus-
schlagen?

Nebensatzkonstruktion

Er fragte, ob er hierbleiben
soll, ob er das Angebot aus-
schlagen kann.

Wir sehen, Pronomina und auch Deiktika wechseln, ebenso die Tem-
pora. Gerade die Perspektivenänderung (hier-dort) und die Irrita-
tion der verschiedenen Pronomina (ich - er; sein - dessen) dürfte
zu Verständnisproblemen und Mißverständnissen führen, so daß diese
Formen in einfachen Kindererzählungen nichts verloren haben.

6.3.4 Rekurrenz: textuelles Prinzip und Stratagem zur Verein- fachung, Verdeutlichung oder Verfremdung

Zu den erzähltechnischen Strategien, das Rezipientenverhalten zu
steuern, gehört ohne Zweifel auch der Einsatz rhetorischer Mittel.

Wir wollen Rhetorik hier nicht so sehr als "Schatz von Argumentationstechniken" im Sinne codifizierter Lösungsvorhaben sehen, sondern als "generative Technik" (vgl. ECO 1972, S. 184).

Hierbei treffen wir auf die rhetorischen Figuren, unter denen die Wiederholung ("iteratio") in den verschiedensten Ausprägungen für unser Anliegen am bedeutsamsten scheint.

"Rekurrenz als wichtiges textuelles Prinzip" (HARTMANN 1979, S. 1) findet in der Kinderliteratur und in didaktischen Texten von vornherein stärkere Verwendung. Das wiederholte Auftreten gleicher sprachlicher Ausdrücke (wie es die Textlinguistik sieht, vgl. BUSSMANN 1983, S. 433) dürfte für therapeutische Belange eine nicht zu unterschätzende Strategie darstellen. Daher sollte der Lehrer-Erzähler diese Figur der Rhetorik ganz im Sinne einer "persuasiven Botschaft" (ECO 1972, S. 179) als Technik einsetzen.

Durch Erhöhung der Redundanz, Verzögerung der Rezeption und damit Verlängerung des Wahrnehmungsprozesses (vgl. HARTMANN 1979, S. 1), Steigerung der Erwartungshaltung und damit der willentlichen Aufmerksamkeit, kann der Eindruck besser aufgenommen und verarbeitet werden.

Rhetorische Technik stellt den Text in einer "Schwankung zwischen Redundanz und Information" vor (ECO, S. 164), zwischen "unvermuteter Informationsquote" (S. 182) und "Verschleierung der semantischen 'voluntas'" zur Vermeidung des intellektuellen "taediums" (LAUSBERG 1973, § 552).

Wir sollten uns die sehr differenzierten Anwendungsmöglichkeiten der Wiederholungen genauer ansehen, die bei virtuoser Handhabung gerade dem sprachtherapeutisch engagierten Erzähler erlauben, ganz gezielt sprachliche Elemente in den Vordergrund zu rücken.

So finden wir neben der Wiederholung von Einzelwörtern (in der Rhetorik: "iteratio") auch die Wiederholung ganzer Wortgruppen, die dann als "repetitio" bezeichnet wird (a.a.O., S. 615). Iteration

und Repetition können in unmittelbarem Kontakt erfolgen oder aber gelockert, das heißt mit Zwischentext.

Von Kindern gern gesprochen, nicht zuletzt wegen der gut rhythmisierbaren "iteratio"-Figur in der Mitte wird der Vers vom Gummizwerg, den es in mehreren Varianten gibt.

Auf einem Gummi-Gummi-Berg
da saß ein Gummi-Gummi-Zwerg,
der aß ein Gummi-Gummi-Brot,
da war er Gummi-Gummi-tot
(vgl. auch "BUNTE LESEWELT", KUCH/MERKEL,
S. 33, 1972)

Erste Fibeltexte nehmen gerne eine "iteratio" in den Text auf, besonders, wenn es gilt, Ganzwörter (Wortbilder) einzuprägen.

Kommt, kommt! rufen die Glocken.
Kommt, kommt! in die Kirche.
(LEISL "Fibelkinder 2" 1962, S. 16/17)

Sonntag, Sonntag, Tag des Herrn,
am Sonntag ruh und bete gern!

In der Dialoggestaltung wiederholt ein Partner ein Wort, das ihm unbekannt ist. Das regt die Zuhörer zum Nachdenken, vielleicht gar zu einer Erklärung an, wobei sie es wiederholt sprechen und hören.

R.: Mei Mutti hat gsagt, ich krieg a Springmaus.

U.: A Springmaus - Springmaus - springt die?

Kinder: Doch, des gibts, a Springmaus. So a Springmaus is wie a Maus. Die Springmäus habn längere Füß!

"Nachdruckhafte Steigerung" (LAUSBERG, S.619) erreicht man besonders mit der "reduplicatio", womit eine Wiederholung des letzten Gliedes einer syntaktischen oder verstechnischen Gruppe zu Beginn

der nächstfolgenden gemeint ist; geschieht dies mehrmals hintereinander, so erhalten wir die Figur der "gradatio", die es dem Zuhörer leichter macht, in der inneren Vorstellung zu folgen oder sich den Text zu merken. Denken wir dabei an Kinderverse, deren Effekt und deren Beliebtheit gerade in dieser "gradatio" liegt.

Es war einmal ein Mann,
der hatte einen Schwamm,
 der Schwamm war ihm zu naß,
da ging er auf die Gaß,
 die Gaß war ihm zu kalt,
da ging er in den Wald;
 der Wald war ihm zu grün,
da ging er nach Berlin;
 Berlin war ihm zu groß ...

Das Lied "Drunt in da greana Au" zeigt in seinem anwachsenden Refrain ebenfalls die "gradatio"⁴²⁾

Ei im Nest
 Nest am Zweig
 Zweig am Ast
 Ast am Baum
 Baum in der Au ...

Viele einfache Kindergeschichten bedienen sich der "gradatio" besonders dann, wenn sie zum Miterzählen gedacht sind, so daß die kleinen Hörer den Auftakt zu jedem neuen Satz selber geben können.

Reihenbildende Texte zeigen die Figur der "Anapher", einer absatzmäßigen Wiederholung am Anfang von Sprecheneinheiten, oder der "Epipher", der Wiederholung jeweils am Ende eines Kolon oder Kommas (vgl. LAUSBERG ²1973, S. 629, S. 631).

42) Das Lied verdeutlicht ferner die Thema-Rhema-Abfolge deutscher Artikel-Syntax: auf den unbestimmten Artikel bei Erstnennung folgt bei der zweiten Erwähnung der bestimmte Artikel (vgl. WEINRICH 1976).

Auch hier finden wir Beispiele in Erstlesewerken, wobei die Anapher überwiegt.

Anapher

Kasperl

Er nimmt Bürste und Kamm
 Er nimmt Seife und Schwamm
 Er nimmt Wasser und Lappen
 Er nimmt Schere und Feile
 Er macht sich fein
 Er macht sich fein

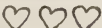
(LEISSEL "Fibelkinder 2"
 1962, S. 5)

Epipher

Vater ist im Auto
 Kasperl ist nicht im Auto
 Molli ist nicht im Auto
 ("Fibelkinder 1", S. 15)

Anapher und Epipher ermöglichen einen höheren Sprachumsatz im Leselehrgang, da mit einem Satzmuster, dessen Wortbild bekannt ist, viele Sätze produziert werden können, zumal die austauschbaren Teile auch als Zeichnung die Lücke füllen dürfen.

Oktoberfest:

Schau die 
 Schau die 
 Schau die 

So ein Lärm!

 ist laut
 ist laut
 ist laut

Lichter machen hell

 ist ein Licht
 ist ein Licht
 ist ein Licht

Kleine Texte als Exzerpt der Erzählung, die sich dieser Rekurrenzen aus lesetechnischen Gründen bedienen, müssen stets mit natürlicher und immer wieder hinterfragter Intonation gelesen werden, um ein Ableiern, und damit eine Sinnentleerung zu vermeiden.

Werden Anapher und Epipher kombiniert, so bekommen wir die Figur der "complexio", die wir in den substituierenden Reihensätzen finden, bei denen Anfang und Ende der syntaktischen Einheit unverändert bleiben.

Auch eine Alltagserzählung kann die "complexio" zur Verstärkung einer bestimmten Sprachform aufweisen.

Uli richtet die Bastelsachen her:	Er legt noch ein Brett auf den Tisch.
Er macht es spannend und verrät nichts.	Er legt ein Stangerl auf den Tisch.
Er legt die Zange auf den Tisch.	Er legt die Laubsäge auf den Tisch.
Er legt den Hammer auf den Tisch.	Er legt den Uhu auf den Tisch.
Er legt das Brett auf den Tisch.	"Jetzt brauch ich bloß noch Nägel".
	Was das wohl wird?

Rekurrenz als Gestaltungsprinzip kann sich auch auf die grammatikalische Struktur beziehen, wie folgender Fibeltext zeigt:

(Uta spielt mit der Puppe.)

Mein Kind hat Hunger.

Was soll ich dir kochen, mein liebes Kind?

Ich koche dir Tee.

Ich backe dir Kuchen.

Ich schlage dir Sahne.

Ich brate dir Fleisch.

Ich rühre dir Brei.

("Fibelkinder 1", S. 52)

Bei den Figuren der Wiederholung kann es durchaus sinnvoll sein, die starre Wortgleichheit zu lockern (vgl. LAUSBERG²1973, § 637). Es sollte geradezu Bestandteil einer Strategie sein, ein Wort in seinen verschiedenen lautlichen Abweichungen zu zeigen, erreichbar durch unterschiedliche Wortbildung, Flexion oder Wortart, ja sogar Synonyme können einander vertreten (§ 649).

Erzähltext:

Heute ist schon wieder eine Beschwerde vom Hausmeister gekommen.

Möcht bloß wissen, wer sich da beschwert hat. Beschwerden und den Namen nicht sagen, das haben wir gern.

Rekurrenz als textuelles Prinzip gibt uns Gestaltungselemente (für uns "Stratageme") in die Hand, die Voraussetzung dafür sind, Hand-

lungen und Gegenstände aus dem "Automatismus der Wahrnehmung" zu befreien (vgl. HARTMANN 1979, S. 1).

Werden Inhalte und Sprachformen aus dem Automatismus der Wahrnehmung befreit, sei es durch Verlängerung, Erschwernis oder Verzögerung, wird es möglich, diese neu zu sehen und neu anzueignen. Wir können dies auch als eine Art Verfremdungseffekt ansehen, der sich im Gegenstandsbezug des Hörers abspielt. Die bisherige subjektive Valenz wird in Frage gestellt, das Selbstverständliche wird "in gewisser Weise unverständlich gemacht" (BRECHT 1951, S. 102).

Der Wahrnehmungsvorgang wird durch Iterationen verändert, die Aufmerksamkeitshaltung und Verarbeitung der Information aber verbessert (vgl. HARTMANN 1979), indem wir Teile der Rede auffällig machen und in Frage stellen.

SKLOVSKIJ (siehe in HARTMANN 1979) wählt das "Verfahren der erschwer-ten Form", wodurch sich der Wahrnehmungsprozeß verlängert. Durch Entstellung, Verzerrung, neuartige Wortbildung wird die Verständlichkeit herabgesetzt, die Suche nach Sinnfindung setzt ein, gleichzeitig verlangsamten Iterationen den Wahrnehmungsprozeß. Sie nehmen das Gehörte aus dem Automatismus des oberflächlichen Hörens heraus, so daß wir eine doppelte Verfremdung erreichen: sowohl Inhalt als auch Rezeptionsvorgang können verfremdet werden.

Den einfachsten Verfremdungseffekt aber erzielt man, "wenn man jemandem sagt: Hast du dir schon mal deine Uhr genau angesehen?" (BRECHT 1951, S. 103); oft taucht dabei noch die Verfremdungspartikel 'eigentlich' in der Frage auf.

"Was ist eigentlich, was macht eigentlich, woraus ist eigentlich ...?" unterstellt, daß man ja die Dinge kennt, daß sie sogar vertraut sind, zu vertraut vielleicht, aber daß der Umgang mit ihnen routiniert und automatisiert ist.

"Vorgänge und Personen des Alltags, der unmittelbaren Umgebung haben für uns etwas Natürliches, Gewohntes. Ihre Verfremdung dient dazu, sie uns auffällig zu machen." (a.a.O., S. 96)

Möchte man also alltägliches Sprachverhalten auffällig machen, kann man durch eine Verfremdungsfrage die denkende Auseinandersetzung mit einer sonst nur nebenbei gehörten und benützten Sprachform in Bewegung setzen, indem nun über kommunikatives Handeln nachgedacht wird.

Eine Unterbrechung routinierter Wahrnehmungsprozesse kann erzähltechnisch auch durch eine erschwerte Form erreicht werden. "Erschwerte Formen" im Sinne der poetischen Verfremdung stellen beispielsweise Tropen und ungewohnte Kompositabbildungen dar. Sie sind ursprüngliche Ausdrucksmittel dichterischer "voluntas" (vgl. "Primäre Verfremdung" LAUSBERG ²1973), indem sie bewirken, daß die Rede plötzlich ungewohnt und neu erscheint (ECO 1972, S. 182).

Für die schulische Erzählung setzen wir als erschwerte Formen am effektivsten Periphrasen ein, wodurch der Sinnfindungsprozeß in mehrfacher Hinsicht beeinflußt wird. Dies verdeutlicht eine Darstellung auf einer Zeitskala, die zeigt, daß der Weg von dem akustischen Signal "Wort" bis zum Begriff nun länger, intensiver ist (siehe Abbildung 31, S. 351).

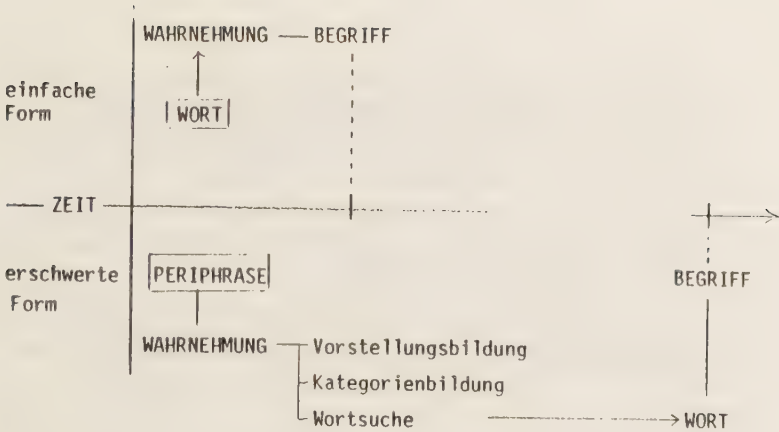


Abb. 31: Sinnfindungsprozesse bei PERIPHRASIERUNG

Zur Verdeutlichung soll hier nochmals die Geschichte mit dem großen Hund gebracht werden. Durch Rekurrenzen, neue auffällige Wörter und Periphrasen wird die simple Story "aufgemacht", und nun klingt sie ganz anders:

Der Uli war gestern nachmittag im Park, im Westpark, auf der Zamperlpromenade. Was da alles daherkommt! Lauter so brave Pudelmchen, und so Zwergerrlhunde, die Yorkshire-Terrier und die Spaniels mit ihren traurigen Schlappohren, schön brav an der Leine und die ganzen Floris und Wastis und Susis. Plötzlich kommt da eine Frau - der Uli denkt, ihn hauts um - die hat ein Riesenungeheuer dabei, ein Wahnsinnschund - und nicht angehängt! Der kommt direkt auf den Uli zu, der Riesenhund, der macht sein Riesenmaul auf und genau-so einen Riesenschreck hat der Uli gekriegt. ...

Freilich wird sich in dieser Häufung diese Strategie bald abnützen, so daß wir also eher sparsam damit umgehen sollten, obwohl Kinder einen großen Spaß an neuartigen Kompositabbildungen finden, wenn sie deren Regelmäßigkeit erkannt haben.

So prägt sich der sechsjährige Johannes ein neues Wort ein, indem er weiter kombiniert: die Mutter sagt, der Kuchen sei eigentlich ein Experiment, es sei eigenartig, immer, wenn Besuch komme, neige sie zum Experimentieren. Das Kind bringt daraufhin folgende neue Komposita:

// Aha / das ist ein Experimentierkuchen / und ihr / ihr seids ein Experimentierbesuch / Wir müssen aber auch mit experimentieressen / der Tee ist aber alt / kein Experimentiertee / (er nimmt einen Zweig, um die Mutter damit zu kämmen) und das / ist ein Experimentierkamm / weil ich bin ein Experimentierfriseur //

6.3.5 Textgestaltung und Aufbau nach dem Rekurrenzprinzip: Rekurrenzschemata einfacher Texte für Kinder

In einigen Bereichen des Sprachunterrichts bei Schulanfängern finden wir Erzählungen nach dem Rekurrenzprinzip bewußt als Strategie eingesetzt. Einfache Erzählungen aus mehreren sich sehr ähnlichen Sequenzen, die nach gleichen Sprachmustern aufgebaut sind, werden aneinandergereiht. Durch den stetig steigenden Bekanntheitsgrad, den hohen Wiedererkennungswert und die gute Einprägsamkeit der meist rhythmisierten Satzfolgen bekommen besonders auch sprachschwache Kinder die Möglichkeit, mitzusprechen bzw. die Sprachform analog zur vorhergehenden Sequenz zu finden und so die hochsprachlichen Wendungen durch Imitation, Reproduktion und Analogiebildung zu erwerben.

Die textliche Gestaltung solcher "Mitsprechgeschichten" muß nach rezeptionstheoretischen Überlegungen sorgfältig geplant werden. Je einfacher Texte für Kinder sind (seien es Vorlesetexte für den Kindergarten oder erste Fibeltexte für Leseanfänger), desto mehr Rekurrenzen finden sich. Sie schaffen eine breite Redundanz für die Sinnentnahme und lassen sich gut behalten. Oft handelt es sich um regelmäßige, in der gleichen Sprachform ablaufende kleine Episoden-

reihen, die zu einer Geschichte zusammengefaßt sind. Man kommt also mit einem Minimum an Sprachmitteln aus, erhält am Ende jedoch trotzdem eine komplexe Erzählung.

Der Effekt beim Vorlesen ist, daß die Kinder spontan mitsprechen, bei oftmaligem Hören schon sehr sicher werden und bei einem nachfolgenden Rollenspiel die Sprachmuster bereits verfügbar haben.

Die Lieblingsgeschichte einer Sprachheilklasse soll hier wenigstens in Auszügen wiedergegeben werden.

Durch häufiges Vorlesen, eigenes Stillesen, Mitsprechen und Mitagieren waren die Kinder in der Lage, den gesamten Handlungsablauf selbständig zu spielen und die Rollenverteilung zu organisieren. Dies war zeitweise das bevorzugte Pausenvergnügen, da sich nur um diese Zeit der für das Spiel benötigte Teich durch einen großen Sonnenfleck auf dem Boden symbolisieren ließ (aus: Geschichten für das erste Lesealter von TAYLOR/INGLEBY 1961/deutsch 1970, Klett-buch 20151).

DIE MAUS UND DER MOND

Hoch oben am Himmel
stand der dicke runde Mond.
Er schien auf die schlafende Welt
und schmunzelte.
Er sah hinunter
auf die Felder und den Bauernhof
und den kleinen dunklen Teich.
Er sah hinunter
auf die drei weißen Enten,
die an dem Teich saßen.
Er schmunzelte und betrachtete
sein eigenes rundes Gesicht,
das auf dem Wasser des Teiches schwamm.

Aus dem Gras
kam eine kleine braune Maus.
Sie betrachtete den Teich,
und was sah sie?
Das runde Gesicht des Mondes
schwamm auf dem Wasser.

"Hilfe! Hilfe!"
rief sie ganz laut.

Die drei Enten
wachten erschrocken auf.
"Du meine Güte", sagten sie,
"was bedeutet dies Geschrei
mitten in der Nacht?"

"Hilfe! Hilfe!"
rief die Maus noch einmal.
"Der Mond
ist in den Teich gefallen!
Wer holt ihn wieder heraus?"

Die Enten betrachteten das Wasser -
und richtig, da schwamm
das runde Gesicht des Mondes
auf dem Teich.

Sie sprangen hinein,
um dem Mond zu helfen,
aber sie konnten ihn nicht
herausheben.

Die Maus und die Enten
liefen zum Pferd,
das auf der Weide schlief.

!
Da drehte sich der König um
und sah zum Himmel hinauf.

Die Soldaten drehten sich um
und sahen zum Himmel hinauf.

Der Bauer drehte sich um
und sah zum Himmel hinauf.

Das Pferd und der Hund,
die Enten und die Maus -
sie alle
schaute zum Himmel hinauf,

und was sahen sie?

Das runde Gesicht des Mondes,
das auf sie heruntersah
und schmunzelte.

"Hilfe! Hilfe!"
riefen sie ganz laut.

Das Pferd
wachte erschrocken auf.
"Du meine Güte", sagte es,
"was bedeutet dies Geschrei
mitten in der Nacht?"

"Hilfe! Hilfe!"
riefen sie alle noch einmal.
"Der Mond
ist in den Teich gefallen!
Wer holt ihn wieder heraus?"

... weiter nach Rekurrenzschemata

dito für Hund und Bauer
und mit kleinen Abweichungen
für den König, der noch seine
Soldaten ruft.

Nun geht die Geschichte
weiter:

Der König begann zu lachen,
und die Soldaten lachten auch.

Der Bauer lachte,
und der Hund lachte auch.

Das Pferd lachte,
und die Enten lachten auch.

Am meisten aber lachte
die kleine Maus.

"Was für eine dumme kleine Maus
ich war", sagte sie.
"Der Mond stand die ganze Zeit
am Himmel."

Betrachten wir das Rekurrenzschemata dieser Erzählung, so sehen wir, daß es mit wenigen Textteilen operiert, also größere Wortgruppen, Syntagmen nahezu wortwörtlich oder in Variationen wiederholt werden. Beim Vortrag gilt die Aufmerksamkeit verstärkt dem jeweils erstmaligen Auftauchen eines Textteiles, dessen Rezeption durch Mimik, Gestik und prosodische Mittel erleichtert werden kann. Der Wiedererkennenswert der Sprachmittel in solchen Geschichten verhilft zu großen sprachlichen Erfolgserlebnissen auch bei sprachschwachen Kindern, wie die Erfahrungen in der erwähnten Klasse zeigten.

Der vorliegende Text scheint gegenüber anderen Geschichten der Serie sehr gut gelungen und eignet sich - mit einigen sprechsprachlichen Veränderungen - auch für das mündliche Erzählen. Daher wollen wir uns das Rekurrenzschemata dieser Mitsprechgeschichte genauer ansehen und die einzelnen Textelemente herausfinden, die variiert oder wörtlich wiederholt auftauchen (siehe Abbildung 32, S. 356).

Das Rekurrenzschemata weist lediglich fünf Grundstrukturen auf (die Textteile A,B,C,D,E).

Nach einem aus der Erzählhandlung erwachsenden Substitutionsprinzip werden in den folgenden drei Episoden die Texte B,C,A,D,E in regelmäßiger Folge variiert, die fünfte Episode bringt zwei neue Strukturen, von denen nur eine (Text G) variiert wird. Der Schluß verwendet den neu eingeführten Text H in zusätzlichen drei Variationen. Der Schlußsatz ist ein neuer Text (I).

Exposition (MOND)							
Text A (MAUS)	zu C	Text B Enten	Text C Maus	Var. A ¹ Enten	Text D Enten	Text E Maus + Enten	zu C
		Var. B ¹ Pferd	Text C Enten Maus	Var. A ² Pferd	Var. D ¹ Pferd	Var. E ¹ Maus+Enten+ Pferd	zu C
		Var. B ² Haus	Text C Enten Maus Pferd	Var. A ³ Hund	Var. D ² Hund	Var. E ² Maus+Enten+ Pferd+Hund	zu C
		Var. B ³ Bauer	Text C Enten Maus Pferd Hund	Var. A ⁴ Bauer	Var. D ³ Bauer	Var. E ³ Maus+Enten+ +Pferd+Hund + Bauer	zu C
		Var. B ⁴ König	Text C E.M.Pf. Hund+ Bauer	Text F	Var. A ⁵ König Soldaten	Text G König Var. G ¹ Soldaten Var. G ² Bauer Var. G ³ alle	
Var. Exp. MOND		Text H König Soldaten	Var. H ¹ Bauer Hund	Var. H ² Pferd Enten	Schluß: Var. H ³ Maus Text I Maus (Var. Exp. MOND)		

Abb. 32: Rekurrenzschema einer einfachen Mitsprechgeschichte

6.3.6 Strukturanekdoten: Stratagem zur Frequenzerhöhung

Sprachmuster, deren Regelmäßigkeit nur in Kommunikationssituationen durchschaubar wird, können wir in Erzählungen durch Häufung und Kontrastierung mit gegensätzlichen (oder ungeeigneten) Formen in ihrem Gebrauch und in ihrer Leistung verdeutlichen. Damit machen wir unsere Geschichte zur "Strukturanedote".

Strukturanekdoten sind eine Technik des Fremdsprachenunterrichts, neugelernte Formen gehäuft in einem Text anzuwenden, um die Regel mit Beispielen in kontextuellem Zusammenhang zu belegen. Themen und Situationen werden hier oft nur konstruiert, um die neue Grammatikstruktur möglichst oft anzubringen (vgl. NENNER, G. (Hrsg.): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Frankfurt/Main 1979).

Die an lebendigem Sprachgebrauch interessierte Didaktik sieht es heute nicht mehr so gerne, wenn Texte, ihres Selbstwertes beraubt, nur als "Verpackungsmaterial" für Grammatik dienen müssen (vgl. GOETHE-INSTITUT, Werkstattgespräche 1982, S. 8). So schreibt in der "Einführung in die französische Sprache" (GIEGERICH-LEBLANC, Stuttgart 1971) eine Gisèle einen Brief darüber, wie die Pariser ihren Sonntag verbringen, nur damit Adjektive mit zwei Maskulinformen vorgeführt werden können (vieux/vieil, vieille oder beau/bel, belle - S. 42).

Nun gibt es aber wirklich Sprechsituationen, in denen bestimmte Sprachformen ostinat auftreten und auch im alltäglichen Sprachgebrauch erforderlich sind. Übertragen wir die Technik der "Strukturanedote" auf Erzählungen, heißt dies, daß wir eine Geschichte konstruieren müssen, in der Sprachformen dadurch auffällig gemacht werden, daß sie gehäuft vorkommen.

Eine Struktur sollten wir immer durch Situationen motivieren, aber auch synonyme Strukturen anbieten. Wir wollen die Frequenz folgender Struktur erhöhen: 'betonter Artikel + S / Demonstrativpronomen 'gehören' + Dativ O', und wählen die Episode, daß Uli ein eigenes

Zimmer bekommt und das alte gemeinsame Zimmer räumt; er muß alle seine Sachen heraussuchen und mitnehmen.

Beispielsätze:

- Wem gehört'n das?
- Und das gehört nicht mir!
- Ui, des hat mal mir g'hört, aber ich habs der Evi geschenkt.
- Gehört das uns? Das ist ja vom Rudi!
- Wir tun Evis Tiere hier in die Kiste.
- Alles, was mir gehört, bitte in die rote Kiste!

Erzählte Strukturanekdoten können aber auch die Kommunikationssituationen als solche thematisieren und Sprachverhalten zeigen, das in der Wiederholung auffälliger wirkt und zu Bewertung oder Korrektur auffordert.

Hier soll als Beispiel die Thematisierung "indirekte Aufforderung", die in einer Episode zu Mißverständnissen führt, stehen. Diese Strukturanekdote geht also über die Frequenzerhöhung neuer Sprachmittel hinaus und zeigt nur durch eine gewisse Überzeichnung einer Situation die Problematik solcher "Winke mit dem Zaunpfahl" auf.

Wir wählen bekannte Figuren unserer Episodenreihe und lassen diese in Konflikt geraten mit einem etwas ängstlichen Menschen, der sich nicht getraut, offen und ehrlich zu bitten oder zu befehlen.

Exposition

Heidi und Uschi haben ein ganz komisches Wochenende hinter sich.

Die Mutti singt doch in einem Chor und mit dem hätten sie am Wochenende wegfahren sollen. Sie hat sich schon so gefreut, da sagt der Papa doch, daß er eine Dienstreise machen muß - und Dienst geht immer vor.

Also, erst haben sie natürlich die Oma gefragt, dann die Tante Gerti, dann beim Uli, dann bei den Leuten, die auch ein Koreakind adoptiert haben - aber alle waren nicht da, oder sie hatten Besuch. Die Mutti hat es am Freitag ganz traurig im Supermarkt der Fleischverkäuferin erzählt, daß sie jetzt wohl nicht mitsingen könnte.

Einführung der neuen Figur (mit ihrer Unart)

... da ist plötzlich die Fräulein Großmann aus dem Parterre dagestanden und hat gesagt: "Ich wär schon daheim!"

Da hat die Mutti gestutzt, und dann hat die an der Kasse noch gesagt: "Also ich mag Kinder!" Na ja, und so ist es gekommen, daß Heidi und Uschi am Sonntag gleich nach dem Frühstück zur Fräulein Großmann runtergegangen sind.

(Thema: Komisches Wochenende bei Fräulein Großmann)

Es folgt die Beschreibung dieses seltsamen Besuches, in dem von Fräulein Großmann nur indirekte Handlungsaufforderungen an die Kinder gerichtet werden.

Strukturanekdote (das Nichtverstehen indirekter Handlungsaufforderungen)

... Beim Reingehen ist sie plötzlich stehen geblieben und hat gesagt: "Also ich zieh immer Hausschuhe an!" und die Mädchen haben geschaut - tatsächlich, die hatte Hausschuhe an. Dann hat sie gesagt: "Da sind Kleiderbügel" - und ganz schöne, so bemalte waren das. Die Mädchen haben gesagt: "Ach ja, schöne!" und haben ihre Anoraks an den Haken gehängt. Sie waren ganz schön neugierig, wie's bei der Dame aussieht und sind gleich rein in die erste Tür. Da hat sie gerufen: "Das ist mein Schlafzimmer!" und die Uschi hat gleich gesagt: "Mei, Sie haben aber ein großes Bett!" Da war ein Glasschrank mit lauter süßen Porzellantieren, und die Dame hat dauernd nur gesagt: "Das Wohnzimmer ist die nächste Tür!" ... "In der Küche ist was für Euch!",

bis die Heidi was gemerkt hat!!!! "Aha, die will nicht, daß wir da im Schlafzimmer rumlaufen, das könnt sie doch gleich sagen ...".

Es bietet sich geradezu an, nun zu reflektieren, warum manche Leute ihre Wünsche nicht frei sagen können, warum man "Winke mit Zaunpfählen" oftmals nicht versteht. Im anschließenden Rollenspiel können die Kinder sprachlich probierend die Thematik ausbauen, ad absurdum führen und schließlich die besser angebrachte Form einüben.

Wie wir an dem Beispiel mit Fräulein Großmann sahen, können auch fehlgeschlagene Kommunikationsversuche als Stratageme für den Erwerb richtigen Sprachverhaltens eingesetzt werden. Wir stellen fest, warum ein Partner nicht, oder nur falsch reagiert hat. Dabei spielt die Einhaltung von Konversationspostulaten (für ein adressatenbezogenes Sprechen, zur Erleichterung der Rezeption) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Kommunikationsstörungen lassen sich auch danach aufdecken. CLARK/CLARK (1977, S. 122ff) stellen Regeln auf, die wir die Kinder in Erzählungen (im Sinne von Strukturanekdoten) deduktiv erfahren lassen können (vgl. auch GRICE 1975).

- Maxim of Quantity

Die Aussage soll so informativ wie möglich sein, aber nicht mehr Information als nötig enthalten.

(Die Geschichte berichtet von einem, der eine Wegauskunft gibt, dazu aber noch erzählt, was es in den einzelnen Geschäften besonders günstig zu kaufen gibt und daß die Metzgerei am Eck schließen mußte, weil ...)

- Maxim of Quality

Die Aussage soll wahr sein

(Die Geschichte berichtet von Aufschneidereien unter Kindern. Karli behauptet, sein Papa habe das Haus ganz allein gebaut und esse jeden Sonntag 30 Knödel. Darauf angesprochen, meint er, Märchen seien ja auch nicht ganz wahr.)

- Maxim of Relation

Die Aussage soll für den Fortgang der Unterhaltung relevant sein.

(Die Geschichte erzählt von einer "Familienkonferenz", bei der Uli immer vom Thema abkommt; statt seine Wünsche zum Urlaubsquartier zu äußern, fällt ihm ein, was er sich zu Weihnachten wünscht und daß dem Peter in Italien einmal schlecht geworden ist ...)

- Maxim of Manner

Zweideutigkeiten und Unklarheiten, Ungeordnetheit im Sprachgebrauch sollen vermieden werden.

(Die Geschichte vom Fräulein Großmann, die so unklare Bitten äußert, daß man sie nicht versteht.)

6.4 Strategieträger der Erzählsprache: partnerbezogener Textvortrag (Hörer-Sprecherbeziehung)

Mündliche Erzählungen sind nicht nur auktoriale Texte, sondern auch gesprochene Sprache in einer direkten Interaktion, wo Autor und Erzähler (Sprecher) identisch sind. Text und Sprache lassen sich nicht trennen.

Mit nur geringen Einschränkungen (siehe Tempus) gelten die Kriterien für gute narrative schriftsprachliche Texte ebenso auch für die mündliche Erzählung. Umgekehrt aber sind die Regeln für gesprochene Sprache nicht auf schriftliche Texte zu übertragen, weswegen beide getrennt betrachtet werden sollen.

Erzählsprache als Vortragskunst und methodische Erzähltechnik zeigt zahlreiche Möglichkeiten zur Steuerung und Beeinflussung des Rezipientenverhaltens. Sie ist eng gekoppelt mit der Erzählerpersönlichkeit, die ihr ein eigenes Gepräge gibt. Die Erzählsprache bleibt trotz aller vorheriger Gedankenarbeit und des Einsatzes gewisser Techniken eine natürliche Kommunikationssprache in der jeweiligen Erzählsituation.

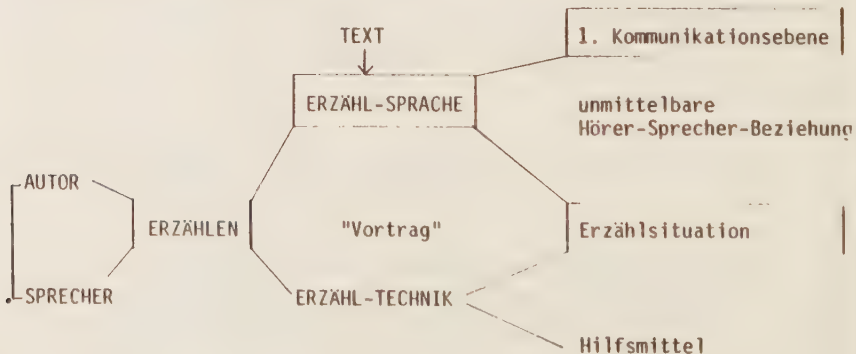


Abb. 33: Ausschnitt aus dem strategischen Planungsnetz: die unmittelbare Hörer-Sprecher-Beziehung als Rezeptionssituation

6.4.1 Erzähler und kindlicher Zuhörer:

Reziprozität der Aktanten als Basis für narrative Enkodierungskompetenz

"Ein guter Erzähler ist ein köstliches Geschenk" (FRÜBEL 1973, S. 282)

Jeder Erzähler nimmt das, was er selbst erzählt, aus der Erfahrung, aus der eigenen oder aus solcher, die ihm berichtet wurde, die er wiedererzählt. Diese Erfahrung macht er "wiederum zur Erfahrung derer, die seiner Geschichte zuhören" (BENJAMIN 1977, S. 443).

Wenn der Erzähler von seiner eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt ausgehend, von "der Sprachwelt des Erwachsenen her einen Zugang in die Sprachwelt des Kindes sucht", so wird er den Schüler als Zuhörer nicht aktivieren können (GANSMANN 1966, S. 5). Die psychischen Gehalte, die im Erzähler lebendig sind, sollen also durch das Medium "Sprache" im Zuhörer auch aufleben.

Nun kann aber dieser in seinem Innern nur diejenigen Vorstellungen, Begriffe, Denkopoperationen und übrigen Erlebnisinhalte aktivieren, die ihm zur Verfügung stehen. Von diesen sollte daher jeder Unterricht ausgehen (AEBLI, 1980).

Die "Enkodierungskompetenz" (siehe BADURA 1973, S. 17) des Erzählers für kleine Kinder liegt also in der "positiven Regression", indem wir nicht über die Sprach- und Vorstellungswelt des Kindes hinausgehen, sondern behutsam weiterführen. Das verlangt vom Erzähler oft ein "Herablassen", wie es der Bremer Schulreformer HAMANN formulierte.

"Das größte Gesetz der Methode für Kinder besteht also darin, sich zu ihrer Schwäche herabzulassen; ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will; ihnen folgen, wenn man sie regieren will; ihre Sprache zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unsrige

nachzuahmen" (HAMANN, zitiert nach: HAUSMANN 1959, S. 238).

Die Erzählsprache innerhalb mündlicher Alltagskommunikation wird somit auch die Erzählsprache für Alltagsgeschichten; sie ist, im Gegensatz zu der literarisch ambitionierten Sprache eines professionellen Erzählers mit festgefügttem Repertoire, eine "Werkeltags-sprache", eine Umgangssprache, die ganz stark partnerbezogen modifiziert wird, so daß der kleine Hörer quasi zum Ko-Produzenten werden kann. ESSEN (1978) macht deutlich, daß durch den Bezug auf den Empfänger die Art der "Ausgestaltung" sprachlicher Darstellung bestimmt wird:

Der Sprecher nimmt vermutete Hörer-Erwartungen auf, knüpft an, beleuchtet seine Inhalte immer mit Blick auf den Hörer. Im Bezug auf den Empfänger ordnet und gliedert er den Darstellungsablauf. Seine Sprechweise paßt sich formal und inhaltlich der Art der Beziehung zwischen beiden und dem situativen Rahmen an.

Diese Partnerbezogenheit mündlicher Rede und damit auch des freien Erzählens ist also bestimmt von der Beobachtung des Rezipientenverhaltens und der probeweisen Veränderung, Modifizierung von Darstellung und Sprachform. Der Hörer ist nicht "einfach passiver Empfänger der Sprechhandlung", sondern erkundet aktiv den kontextuellen Bezugsrahmen, die Signale und Intentionen des Sprechers, nimmt Elemente des persönlichen Ausdrucks auf und leistet den Mitvollzug der Sprachstruktur (vgl. ESSEN 1978, S. 127).

Nach EHLICH (1980) lebt das Erzählen aus der Reziprozität der Ak-tanten, also von Sprecher und Zuhörer, aus dem selbst "beim Lesen noch rudimentär erhaltenen Akt des Zuhörens, der seinerseits E - z ä h l ä h i g k e i t voraussetzt. Um zuhören zu können, be-darf der Zuhörer der Teilhabe am gemeinsamen Muster" (a.a.O., S. 13).

Das Studium von "Altersmundart" und Erlebensfähigkeit kleiner Kin-

der erst ermöglicht es dem Erzähler, die Vorstellungen, Begriffe, Denkopoperationen und Erlebnisinhalte zu aktivieren und zu reflektieren. Wer sich an seine eigene Kindheit nicht mehr erinnern kann oder nicht wenigstens durch eigene Kinder "Kindheit" erlebt, der wird schwerlich gut erzählen können.

Ob und wie ein Lehrer erzählen kann, ist auch mit der Frage verbunden, welchem Sprechertyp er zuzurechnen ist. Davon hängt die Art und Weise der Vorbereitung, des Vortrags und der sprecherischen Leichtigkeit ab. Sprecherisch (nicht identisch mit "sprachlich") hochbegabte Erzähler paaren "die Stärke der Antriebe mit der Leichtigkeit, sie zu äußern" (WINKLER 1969, S. 132) und wären damit dem TYP I nach der DRACHschen Einteilung der Sprechertypen zuzurechnen (DRACH 1929⁴³).

Umgekehrt zeigt der DRACH-TYP II Antriebsstärke mit größerer Hemmung gepaart. Die Sprechweise ist durch größere Verstandesmäßigkeit gekennzeichnet, muß mehr geplant werden und erfordert mehr Willensanstrengung.

Nach DRACH der häufigste Typ (III) ist der Sprecher, der durch die Leichtigkeit die vorhandene Antriebsschwäche kompensiert, das heißt aber, oft mehr redet, als er zu sagen hat, also zum "Schwätzer" wird. Verbindet sich aber die Antriebsschwäche mit Gehemmtheit (Typ IV), haben wir die sprecherisch ungünstigste Ausgangslage.

Wer geringe "Auslösungsantriebe" zum Sprechen hat, schweigt lieber. Gekoppelt mit starken Hemmungen kommt es auch bei guter Vorbereitung

43) Interessant sind die pathologischen Auswirkungen der jeweils persönlichen Sprecherstruktur, die WINKLER (1969, S. 132) aufzeigt:

TYP I : Die "Hemmungsschwäche", die einen lebhaften, leichten Sprechvorgang ermöglicht, darf nicht zu ausgeprägt sein, könnte dies doch auch zum "Poltern" umkippen.

Typ II: "Unter Willensdruck" kann so auch "Stottern" (als "krankhafte Extremform") entstehen.

zu Schwierigkeiten, die bis zu Stottersymptomen führen können. Die eigene Antriebsstruktur zu ändern, liegt meist nicht im Bereich der Möglichkeiten des Lehreranfängers, die eigenen Hemmungen jedoch lassen sich in gewissem Umfange abbauen, so daß es nahezu jedem Lehrer nach einiger Zeit möglich sein sollte, vor der Klasse frei zu erzählen.

Enkodierungskompetenz für freies Erzählen ist also auch geprägt durch den Sprechertyp und durch die jeweils individuelle Sprechweise, die durch regionale, soziale und funktionale Varianten modifizierte Erzählsprache, die somit eng an der Realität gesprochener Sprache bleibt.

Für den Lehrer gilt nun, daß seine Sprache, in welcher er unterrichtet, Anweisungen gibt und Gespräche führt, für den Schüler eine hochfrequente Modellsprache darstellt. Die Problematik aber ist darin zu sehen, daß sie eigentlich eine Erwachsenensprache ist. Wir müssen fragen, ob sie sich als Modell für Sprachhandlungsmuster eignet, wenn sie (orientiert an Erwachsenengrammatik) über einen Erwachsenenwortschatz verfügt und beim Erzählen (nach Schriftsprachvorlagen) Satzsegmentierung, Satzlänge und Grad der Nebensatzbildung nicht kindgemäß vereinfacht. Solche Sprachmuster, die nur in künstlichen Situationen innerhalb des Sprachunterrichts vorkommen und wegen ihrer Hochlautung und Standardgrammatik im häuslichen Sprachmilieu des Kindes nicht geläufig sind, können aus pragmalinguistischer Sicht wegen ihres geringen Kommunikationswertes vom Kinde nicht angeeignet werden. Dies greift um so mehr, als eine Schwäche in der sprachlichen Regelerfassung und Analogiebildung den Erwerb grammatischer Strukturen von vornherein erschwert.⁴⁴⁾

44) MENYUK/LOONEY (1972) machen für die "verzerrte Dekodierfähigkeit" eine Einschränkung des Kurzzeitgedächtnisses verantwortlich, so daß lange Satzsegmente nicht gespeichert und somit für eine Regelbildung nicht analysiert werden können; dies schließt Schriftsprachtexte als linguistischen Input von vornherein aus.

Die Konsequenz daraus darf nun aber nicht eine künstlich simplifizierte, dadurch arme und unpersönliche "Schulsprache" sein, sondern (im Sinne einer positiven Regression) eine natürliche, reiche kindnahe Erwachsenensprache, die grammatikalisch auf das Sprachverstehen der Hörer abgestimmt ist und in den direkten Redeteilen zusätzlich authentische Kindersprache einzubringen in der Lage ist. Dies erreicht der Lehrer durch Beobachtung. In den erzählenden Teilen also sollte der Sprecher seine ihm eigene Sprechweise nicht verleugnen, zumal sie die kleinen Zuhörer in jeder Schulsituation wieder antreffen. So umgibt den Erzählton für die Uli-Episoden auch nichts Geheimnisvolles, sondern sie wachsen aus der Konversation heraus.

Für die Erzählsprache des Lehrers bedeutet dies, daß er so frei wie möglich sprechen sollte, dann bleibt er nahe an der Umgangsart. Vorstrukturierte Kommunikations- und Sprechsituationen im Anschluß an Erzählungen dürfen keinesfalls Sprachmuster der reinen Hochlautung einüben, wenn sie nicht zu reinen Plapperübungen entarten sollen.

Es wäre jedoch falsch, dies so zu interpretieren, daß wir darauf verzichten, den Erwerb eines allgemeinen Kodes (vgl. KOTTEN-SEDER-QVIST 1982) für eine allgemeine kommunikative Kompetenz anzustreben. Da das Kind aber bereits vor der Einschulung in seinem Primärsprachmilieu eine Kompetenz aufgebaut hat, die es eben nur nicht überall anwenden kann, muß ein therapeutischer Sprachunterricht den Übergang erleichtern. Unterrichtssprache und Erzählsprache, beide partnerbezogen modifizierbar, nähern sich der Primärsprache der Kinder, jedoch ohne zu imitieren oder die (aus standardsprachlicher Sicht) auftretenden Fehler zu übernehmen (vgl. ESSEN 1978).

Annäherung heißt auch vor allem Anpassung an regionale Sprachgepflogenheiten, wie es RAMGE (1978) als "dialektgerichtetes Sprechen" fordert. Dies übernimmt nicht nur im direkten Lehrer-Schüler-Bezug bestimmte kommunikative Funktionen, sondern kann ein Stratum zur Sprachgestaltung narrativer Texte in doppelter Funktion

werden: einmal kann es den emotionalen Komponenten des Dialekts gerecht werden, indem die direkten Redeteile Mundartäußerungen enthalten und auf der anderen Seite wird eine kontrastive Sprachbetrachtung angebahnt, indem wir dialektale Äußerungen periphrasieren oder in schriftlichen Texten standardsprachlich anbieten (textimmanentes korrekatives feed-back, vgl. WYATT 1973, didaktisches Sprechen, vgl. SPANHEL 1971).

6.4.2 Signale der Partnerbezogenheit: Erleichterung des Hörverstehens mit grammatischen Mitteln

Die Partnerbezogenheit der Umgangssprache äußert sich auch in einigen Besonderheiten des Satzbaues, die zum Teil Mittel zu deutlicherer Satzsegmentierung oder zum Herausheben einer Person oder eines Sachverhaltes sind. Die Segmente werden kürzer und Rekurrenzen erhöhen die Redundanz.

6.4.2.1 Extrapositionen

Ein grammatisches Mittel, Segmente zu kürzen, Pausen entstehen zu lassen und somit das Hörverstehen zu erleichtern, sind Extrapositionen.

Besonders bei der Prolepse, also der Vorwegnahme eines Satzgliedes, wird dem Partner der Mitvollzug erleichtert, da mehr Zeit bleibt, um Vorstellungen, Assoziationen, Situation und Kontext zu aktivieren (vgl. RICKEIT 1975, S. 211).

Mein Vater will nicht nach Spanien fahren.

Mein Vater,
der, will nicht nach Spanien fahren.

Der Peter kann den Uli überhaupt nicht leiden.

Den Uli,
den, kann der Peter überhaupt nicht leiden.

Der Hund kommt mir nicht ins Haus!

Ins Haus rein,
da, kommt mir der Hund nicht!

Es können also die verschiedensten Satzteile herausgenommen und an den Anfang des Satzes gestellt werden. Dies vorangestellte Segment wird im folgenden Satz mit einer Art Zeiggeste wieder aufgenommen. Die Deiktika verweisen auf das schon Bekannte: der (= mein Vater), den (= den Uli) und da (= ins Haus rein).

Ebenso gibt es den Nachtrag eines Satzgliedes.

Hier erklärt die Extraposition eine eventuell doch unklar gebliebene Aussage

Ich finde den Räuber mutig.
Den Räuber finde ich mutig

Den finde ich aber mutig, den Räuber,!

Mit nachgestellter Extraposition lauten die Sätze des ersten Beispiels folgendermaßen:

Der will nicht nach Spanien, mein Vater.

Den kann der Peter überhaupt nicht leiden, den Uli.

Da kommt mir der Hund nicht rein, ins Haus.

Aufmerksamkeitslenkung durch Extraposition beliebiger Satzteile (Wörter oder ganze Syntagmen) kann bewußt erfolgen:

Aussage

Der Peter kann den Uli überhaupt nicht leiden.

Den Uli, den ...

überhaupt nicht, glei gar nicht kann ...

Den Uli leiden, des kann ...

Leidenkönnen, den Uli, des ...

6.4.2.2 Reduktionen gesprochener Sprache

An dieser Stelle sei nochmals eindringlich auf die typischen Reduktionen gesprochener Sprache hingewiesen (vgl. BRINKMANN 1974), wie sie durch die Prinzipien der Satzkonstanz und die Verschränkung von Text und Situation gegeben sind. Das Hörverstehen, das ja in all den Fällen der Verkürzung und Einsparung voraussetzt, daß die zu einem (grammatisch) vollständigen Satz fehlenden Teile aus dem vorher Gehörten oder dem Kontext ergänzt werden können, wird nicht geschult, wenn im Lernbereich "Sprache" nur genormte Ganzsätze nach dem Schema S-P-O angeboten und gefordert werden.

So sollten die direkten Redeteile der Episodenreihe ganz bewußt Reduktionen aufweisen. In Strukturanekdoten problematisieren wir dies verkürzte Reden: Wann sind einsilbige Antworten unhöflich, wann aber für Umgangssprache natürliche, und damit vollständige Sprachformen? Wie weit reduziert sich Sprache in immer gleichbleibenden Frage-Antwort-Situationen?

Hierzu soll ein Beispiel die schrittweise Reduktion bis zum Einzelwort illustrieren (Situationsvorgabe aus der Mengenlehre):

Ulis kleine Schwester möchte sich in der Küche nützlich machen und räumt die Spülmaschine aus. Wegen jedem Löffel kommt sie extra gerannt und stört den Uli

beim Basteln, weil sie fragt: "Wo g'hört'n des hin?"
Ullis Antworten werden immer barscher. "Der Schöpf-
löffel? Der g'hört in den Schub beim Kühlschrank",
am Schluß nur noch: "Mei, in den Schub!" - "Schub!"

Ließen wir die Kleine fragen: "Wo gehört dieser Schöpflöffel hin?",
ignorierten wir den natürlichen Frageduktus, die Kontextbezogenheit
(sie hält ihm ja den Löffel vor die Nase) und dies hätte keine Ent-
sprechung in der verbalen Realität. Die Antworten des Bruders sind
ein bewußtes Spiel mit Ellipsen. Die mögliche Antwort im "ganzen
Satz" (Der Schöpflöffel gehört in die Schublade neben dem Kühl-
schrank) ist die einzig unnatürliche. Sie wird abgebaut bis zu ei-
ner Einwortäußerung.

Auszählungen, die HANG (1973, vgl. S. 105) an gesprochenen Texten
vornahm, zeigten, daß in Ellipsen am häufigsten das Prädikat Opfer
der Einsparungen wird. Störungen im Kurzzeitgedächtnis, die die Spei-
cherung der vorgegebenen Sprachform unmöglich machen, müssen zu Ver-
stehensschwierigkeiten führen, wenn die Satzkonstanz nicht empfun-
den wird.

Andererseits bringen Kinder, die nicht die Präsuppositionen der
Partner mitberücksichtigen, ihre eigene Satzkonstanz und ihr subjek-
tives Kontextverständnis in verkürzten Äußerungen ein. So ist mei-
nes Erachtens nicht untersucht, ob die sogenannte Infinitivsprache
nicht Ausdruck innerer Satzkonstanz beim Kinde ist, und ökonomie-
prozesse ähnlich phonologischer Prozesse beim Spracherwerb ablau-
fen.

6.4.3 Signale der Partnerbezogenheit: Partikeln und Interjektionen

Wo die gesprochene Sprache auf der einen Seite "einspart", das heißt
aufgrund gemeinsamer Präsuppositionen aus dem situativen und sprach-
lichen Kontext ganz partnerbezogen ökonomisch kürzt, da wird auf der

anderen Seite etwas hinzugefügt, als Signal eben dieser Partnerbezogenheit. Partikeln als illokutive Indikatoren bezeichnen die "Haltung des Sprechers zum Gesagten" (WEYDT 1969, S. 44) - fehlen diese, wirkt die Sprache papieren und steif, unpersönlich und sachlich. "Die Partikelfrequenz der sogenannten Umgangssprache" markiert also besonders die Hörerbezogenheit mündlicher Sprache (vgl. WEYDT 1969, S. 103). Die Umgangssprache als gesprochene Sprache ist "Haupterscheinungsbereich der Abtönungspartikel", das heißt, sie hat nachgewiesenermaßen eine höhere Partikelfrequenz als die Schriftsprache" (a.a.O., S. 93).

Obwohl der logisch-psychologische und situative Kontext bereits alle Informationen enthält, tönen die Partikel die Situation im Sinne des Sprechers noch einmal ab. Sie sind damit "kontext-redundant".

Im Sinne unserer "Zielsprache", die eine Kommunikationssprache sein soll, müssen wir auch beim Erzählen Partikeln setzen. Die Kommunikationssituationen der Erzählung werden wiederum durch Partikelsetzung näher beschrieben.

"Jedes Sprechen schafft irgendwelche Situationen;
partikelhaltiges Sprechen schafft (ins-)besondere
Situationen" (KIRSTEIN 1983, S. 217).

Durch Partikelsetzung kann der Erzähler - zusammen mit Mimik und Gestik - einen "atmosphärischen Situationswandel" bewirken, eine bestimmte Gesprächsstimmung innerhalb der beschriebenen Sprechsituation erzeugen" (a.a.O., S. 215).

Das Verstehen dieser illokutiven Indikatoren setzt allerdings Erfahrung damit voraus - die (wie wir sahen) partikelfreie Fibel- und Therapiesprache scheint nicht die beste Voraussetzung dafür zu sein.

Der Hörer muß spüren können, wie eine Sprechsituation aussehen könnte, die mit einer Partikel von einer ähnlichen abgesetzt ist, das

heißt, wie der Kontext einer Äußerung aussieht, in welcher ein Satz mit einer bestimmten Partikel markiert wird (vgl. KIRSTEIN 1983, S. 216).

Nehmen wir den Satz "Uli ist mein Freund", so können wir durch Hinzunahme einer oder mehrerer Partikeln den Kontext in die Aussage hineinnehmen. Als atmosphärische Abtönung erlauben diese uns aus der Erfahrung heraus, den Kontext in etwa zu ergänzen, selbst für den Fall, wenn der Satz, wie hier, nur schriftsprachlich oder aus dem Zusammenhang gerissen angeboten wird.

Welches Repertoire an Partikeln steht uns zur Verfügung, unseren Mustersatz "Uli ist mein Freund" abzutönen?

Abtönungspartikeln (Beispiele)

so	nur	ganz	nämlich	überhaupt	freilich	halt
doch	gar	nun	wohl	also	immerhin	sonst
schon	ja	mal	eben	einfach	schließlich	fei (bayr.)
noch	auch	rein	vielleicht	endlich	wahrlich	...
da	denn	aber	übrigens	etwa	wirklich	...

Hierbei ist zu erwähnen, daß einige Partikeln sowohl als Abtönung als auch in ihrer eigentlichen Funktion als Adverbiale oder Konjunktion auftreten können.

Welche Abtönung bringen wir in Rudis Aussage, wenn er ausdrücken soll, daß er stolz auf die Freundschaft mit Uli ist, welche setzen wir in Heidis Äußerung, auf den Vorwurf hin, daß es komisch sei, daß sie einen Bub zum Geburtstag einlädt?

Vergleichen wir folgende Aussagen:

- Uli ist mein Freund. (a)
- Uli ist halt mein Freund. (b)
- Uli ist schon mein Freund. (c)
- Uli ist nämlich mein Freund. (d)
- Uli ist fei mein Freund. (e)

Rudi wählt (e) und Heidi reagiert mit (b).

Nun kann es durchaus vorkommen, daß wir in der Alltagssprache in Gesprächen Partikel-Kombinationen einschalten, die trotz ihrer Häufung nicht viel aussagen (vgl. RUDOLF 1983, S. 54ff). Diese werden oft als Denkpausenfüller eingesetzt und gewähren der Aussage quasi Aufschub ("das müßte ich auch mal eines Tages irgendwie ...", a.a.O., S. 59).

Der Beliebigkeit solcher Erweiterungen sind gewisse Grenzen gesetzt, besonders die Reihenfolge unterliegt durchaus gewissen Regeln. •

Wie weit die Verständlichkeit eines Satzes unter dem Einschub von Partikelkombinationen leidet, ist noch nicht untersucht, wie weit die Partikelverwendung die Verständlichkeit verbessert, wird aus der Redundanzhöhung und kontextbezogenen Präzisierung evident.

Für die Erzählsprache in der Schule sollte es im gesprochenen Text keine partikelfreie Darstellung geben, wenn wir für die Kommunikation in alltäglichen Sprechsituationen Sprach-Mittel bereitstellen wollen. Mündliche Erzählungen schriftsprachlich fixierter Texte sollten wir dabei bewußt mit Partikeln abtönen, bevor sie vorgetragen werden, eine Technik, die nach einiger Übung auch spontan gelingt.

Hier ein kurzes Beispiel:

Erzählung schriftsprachlich
(TAYLOR/INGLEBY 1970)

Erzählung mündlich

Eines Tages
sah Philipp seine Freunde mit
Kastanien spielen.

Der Philipp war im Hof. Da war
der Uli, der Gerd und der Ralf.
Die hatten aus Kastanien so
ein tolles Spiel (schildern
...)

"Darf ich mitspielen", fragte
er.

"Darf ich mitspielen?" hat er
gefragt.

"Ja", sagten seine Freunde,
"wenn du dir ein paar Kastanien
von den Bäumen im Park
holst."

"Ja, schon", haben die gesagt,
"mußt dir halt auch ein paar
Kastanien holen, von den Bäu-
men im Park da!"

Wenn TRABANT (1983, S. 69ff) überlegt, ob Interjektionen auch zur Sprache gehören, so dürfte dies für mündliche Erzählungen keine Frage sein, gehören sie doch zu einer Gruppe von "Wörtern, die zum Ausdruck von Empfindungen, Flüchen und Verwünschungen sowie zur Kontaktaufnahme dienen" (BUSSMANN 1983, S. 216), also den Abtönungspartikeln in gewisser Weise ähneln. Ihr Status als Wortart ist umstritten; formal unveränderlich wie die Partikeln stehen sie jedoch außerhalb des Satzzusammenhangs und haben keine lexikalische Bedeutung im eigentlichen Sinne (vgl. EHLICH 1981).

Häufigste Interjektion im bayerischen Raum dürfte 'mei' sein, das viele Äußerungen einleitet.

- Mei, der is vielleicht groß!
- Mei, täten S' mich mal durchlassen?
- Mei, geh halt amal weg da!

Im Rahmen des Regelspiels "turn-taking" übernimmt es gerne die Funktion des 'also' als Zeichen der Bereitschaft, das Rederecht

zu beanspruchen, gehört also zu den Gliederungssignalen im Dialog (vgl. WACKERNAGEL-JOLLES 1973).

- Was ißt denn du am liebsten?
- Mei, Gockel oder noch lieber Spaghetti.

In der Jugendsprache finden wir zur Zeit das eingeschobene 'he', das ähnlich wie das 'gell' bestätigungheischend eingesetzt wird, aber auch nach besonders interessanten Fakten zur Betonung und Verstärkung erscheint (in fokussierender Funktion).

- der Stefan / he / der hat da vielleicht a Maschin / he
- des war a pfundiger Film / he / echt Spitze / he

'Hallo' ist zur Zeit die Begrüßungsformel junger Leute, wie auch das (den Gruß vermeidende) 'häi' die Kommunikationsbereitschaft signalisiert.

- Hallo, Klaus!
- Häii, Moni, wie geht's!

Interjektionen illustrieren das gesprochene Wort, ersetzen wohl auch die Gebärde, verzögern die Wahrnehmung (wenn sie zwischengeschaltet sind) oder bereiten auf die Aussage vor. Bei hohem Direktheitsgrad in der Erzählung werden wir sie in den direkten Redeanteilen einsetzen, in der Darstellung des Handlungsablaufes aber herauslassen. So gelingt uns eine bessere Absetzung der Sprechsituationen von den übrigen sprachlichen Formen des Erzähltextes.

6.4.4 Erzählen für Kinder: Einstieg und Tempo

Für die Textkonzeption ist es wichtig zu wissen, wie Kinder auf Erzählsprache reagieren, welche Art der Darstellung sie bevor-

zugen. KRÖGER (1977) stellt fest, daß Kinder für den Anfang einer Geschichte einen raschen Einsatz bevorzugen, der Spannung erweckt, dazu aber trotzdem auf möglichst breitem Raum mit der Umwelt, den Personen vertraut macht (S. 51). Bei Episodenreihen entfällt diese Phase, so daß wir sehr direkt einsteigen können, der rasche Einsatz führt sofort zur eigentlichen Handlung.

Einsätze für Uli-Geschichten können sein:

Der Uli, der war am Wochenende bei der Oma ...

Gestern nachmittag da hat's den Uli erwischt ...

Der arme Uli ...

Der Uli hat sich mit dem Rudi verkracht ...

Also gestern hat's dem Uli gereicht mit der Evi ...

Die Reaktion der Kinder ist meist gleich ein ganzer Fragenkatalog; Vermutungen und eigene Meinungsäußerungen, meist ein dringendes Nachfragen, was denn nun da gewesen sei, motivieren das Zuhören.

Die Kinder lieben "ein rasches Tempo mit kleinen Sinnschritten, die gut überschaubar sind und nur wenig Atem benötigen" (KRÖGER 1977, S. 37). Die Überschaubarkeit dieser kleinen Schritte läßt sich gut kontrollieren, wenn der Erzähler stets Augenkontakt⁴⁵⁾ mit den Kindern hält und ihre Rückmeldesignale registriert. Diese Signale reichen vom Kopfnicken, bestätigendem Brummen, schnellen Blicken zum Nachbarn bis zu Ausrufen des Erstaunens, der Empörung oder längeren Kommentaren, die der Lehrer sofort aufgreift.

45) Vgl. dazu "Augenkommunikation" (EHLICH/REHBEIN 1982). Innerhalb der Hörer-Sprecher-Interaktion spielt die "Systematik von Anblicken und Wegblicken" (a.a.O., S. 57) eine große Rolle und kann auch zur Interpretation des Rezipientenverhaltens beitragen.

6.4.5 Erzählen für Kinder: Sprachform

Trotz der Vorliebe für rasches Tempo sollten also die an Kinder gerichteten Äußerungen "klar, nicht zu rasch und mit ausgeprägter aber natürlicher Modulation gesprochen werden", wobei die semantische und syntaktische Komplexität nicht zu weit über der des kindlichen Spontansprachgebrauchs liegen darf (DANNENBAUER 1983, S.480).

Dies beinhaltet, daß dieser kindliche Sprachgebrauch zuvor zu beobachten und zu diagnostizieren ist, weshalb die Teilnahme des Therapeuten am freien Spiel, die Beobachtung des Pausenverhaltens, die Anwesenheit des Lehrers vor dem Unterricht zu den therapeutisch-strategisch wichtigen Maßnahmen gehört. Der Therapeut entnimmt die für die Interaktion nötigen Sprachmuster den beobachteten Kommunikationssituationen und Gesprächen der Schüler untereinander. In seiner Modellierung-Absicht wird er die an das Kind adressierte Sprache so optimieren, daß "dem Kind nicht nur eine aktive und erfolgreiche Teilhabe an der Kommunikation gelingt, sondern, daß ihm auch die Extraktion sprachlicher Regeln aus dem linguistischen Input ermöglicht wird" (a.a.O., S. 478).

Dazu gehört, daß er die möglichen Sprachmuster, mit denen eine Situation sprachlich zugegriffen werden kann, zunächst reduziert und somit die Frequenz einer eindeutigen Sprachform erhöht. Variationen setzen wir später ein, wenn die Situation ganz bekannt ist und die Kinder die variierte Form eindeutig zuordnen können. So wird der Lehrer für Aufforderungen und Bitten zunächst stets gleichbleibende Satzschemata anwenden, wodurch die Zuordnung erleichtert wird. Dies bedeutet aber nicht, daß Abtonungen und Umstellungen nun verboten wären - gerade sie stellen ja erst den kommunikativen Wert einer Aussage dar und machen die Schriftsprache zur Sprechsprache.

Die Lehrersprache soll interessant sein, sich besonders beim Erzählen von der Minimalsprache des Alltags unterscheiden, ohne Schriftsprache zu werden.

Je lebendiger und sicherer seine Rede, je besser sich Inhalt, Stil und Sprechart decken, je unmittelbarer und charakturvoller sein sprachliches Gebaren, umso zwingender wirkt er als Vorbild" (WINKLER 1969, S. 387).

Ist auch WINKLERs Aussage kein experimentell abgesicherter psycholinguistischer Befund, so bekräftigen doch einige Untersuchungen diese Vorbildwirkung. MANDLER und JOHNSON (1977) konnten zeigen, daß schon allein die Art einer, zum Zweck des Nacherzählens dargebotenen Geschichte die Reproduktion, das heißt ihre Qualität, beeinflusst.

"Well structured stories produce well-ordered recall" (MANDLER/JOHNSON 1977, S. 146).

Waren die sprachlichen Angebote undifferenziert, schlecht strukturiert, unsicher und im Ablauf nicht ganz klar, so war notwendigerweise auch die Nacherzählung in ihrer sprachlichen Ausformung und in der Anordnung konfus und unsicher. Diese Forderung ("well structured") muß aber in Relation zu der Spontansprachproduktion der Kinder stehen und ist kein Wert "an sich", bzw. kein an der Grammatikalität und Schriftsprachkompetenz Erwachsener orientierter Begriff. So ist zu fragen, ob einer Gruppe von Kindern im Alter von 3.0 bis 5.11 eine Erzählung als "well-structured" angeboten werden kann, in der eine Situation mit dem Satz umschrieben wird:

"Nun fühlt er keinen Schmerz mehr."

Dieser Satz steht zwar im geordneten Ablauf der Geschichte, in der ein Bub hinfällt, sich verletzt und von der Mutter versorgt wird, wonach er wieder Ball spielen kann, aber eine solche Sprachform stellt in ihrer Abstraktheit eine empfindliche Störung der Struktur dar, da jedes kleine Kind aus seinem Erfahrungswissen heraus hier einen Satz erwartet hätte, der lautet: "Und jetzt tut es nicht mehr weh." Selbst ein durch Partikelangelängerter Satz - (Und da tut es jetzt auch gar nicht mehr richtig weh) - wäre in diesem Zusammenhang kom-

munikativ ein logischer, besser verständlicher Satz gewesen.
(Beispiel aus einer Untersuchung von SCHANER-WOLLES, 1985, Universität WIEN, im Druck).

6.4.6 Erzähltechnik als Vortragstechnik

Waren die bisher erwähnten Hilfen für das Hörverstehen im Text direkt vertreten, so sollen nun einige Techniken des Erzählvortrags betrachtet werden, die aus sprachdidaktischen Gründen gewählt werden; der einmal geplante Text wird als Material gesehen, mit dem man frei umgeht, den man verändert oder gliedert, bzw. den man mit indirekten Sprachmitteln illustriert oder auffällig macht.

Wenn wir in einem Pädagogischen Lexikon eine Anleitung für die Lehrererzählung wie folgt lesen, so gilt es also, rhetorische Hilfsmittel zu beherrschen.

"Erzähle breit und anschaulich, kindertümlich, lebensvoll, mit rhetorischen Hilfsmitteln! ... ausmalend, detailliert" (HERDER, Lexikon der Pädagogik 1952).

Was hier unter "rhetorischen Hilfsmitteln" gemeint ist, findet sich in der klassischen Rhetorik (vgl. LAUSBERG ²1973) als fünfte Phase, also im Sinne von "pronuntiatio": der durch Gestik, Mimik und stimmliche Mittel gestaltete Vortrag.

Beeinflussung und Überzeugung der Zuhörer (persuadere) als Tiefenfunktion einer "narratio" sollte in der alten Rhetorik strategisch über Intellekt und Gemüt erfolgen und war in drei Grade eingeteilt (vgl. LAUSBERG ²1973, § 257/1):

1. "docere"

Das Lehren, Dozieren (bei HORAZ "prodesse")
spricht den Intellekt durch Fakten und ungeschmückte Redeweisen an.

"Das 'docere' ist der Gefahr des 'taedium' ausgesetzt und bedarf deshalb meist der Begleitung durch das 'delectare' (LAUSBERG, § 257/1)

2. "delectare"

Die unterhaltende, geschmückte Rede schafft eine Affektbrücke zwischen Redner und Publikum, gewinnt "Sympathie des Publikums mit dem Redegegenstand (...) und mit dem Redner selbst" (§ 257/2), womit auch eine Brücke zwischen Hörer und Redner geschlagen wäre.

Die "ornatio" erfolgt mittels Tropen, rhetorischen Figuren und einer "schönen" Sprechweise, unter Vermeidung jeglicher Untugend ("vitium"). "Das "vitium" des "Zuviel" (...) erzeugt im Publikum das "taedium"" (§ 298), die Folge davon ist Abschalten und Unaufmerksamkeit.

3. "movere"

Um das Gemüt des Zuhörers noch stärker anzusprechen, werden Mittel der Pathos-Erregung eingesetzt (vgl. § 257/3). Die Empfehlungen muten uns gelegentlich an, wie Anweisungen zu einem grundlegenden Anschauungsunterricht, durch welchen Interesse, Mitgefühl, Sympathie und Antipathie gesteuert werden können (siehe dazu 7.2.2/7.2.3/7.2.4).

- Vorführen von Realien
- Vorführen gemalter Bilder über den Pathosgegenstand (Moritat)
- gedanklich-sprachliche Mittel (realistische Schilderung, Steigerung des Direktheitsgrades z.B.).

Für schulische Erzählstrategien werden wir die Möglichkeiten, die uns hier die alte Rhetorik aufzeigte, noch ergänzen müssen. Der Umgang mit dem Text als Material und als temporaler Vorgang verschafft weitere Stratageme.

6.4.6.1 Text als Material: Kontrastierung Erzähltext - direkte Rede

Die Stratageme des Erzählteils (als Stratageme der ersten Kommunikationsebene) werden nicht unabhängig von denen der zweiten Ebene eingesetzt; sie greifen ineinander und ergänzen sich.

Treten bei der "Vorführung" der direkten Redeteile Schwierigkeiten oder Mißverständnisse auf - sei es, daß sie zu schnell vorgetragen wurden oder daß die umgangssprachliche Verkürzung zu überraschend eintrat - können wir dies im Textteil korrigieren. Durch Periphrasierung, Expansion oder Extension lassen sich Verstehenslücken schließen.

Dies Verfahren können wir als Strategie bei der Überführung von Dialekt in Hochsprache gezielt einsetzen. Dialektal gefärbte Äußerungen der Erzählpersonen lassen sich so ohne Verlust an Spontaneität in hochsprachliche Formen übertragen. Der Erzähler selbst bietet das "korrektive feed-back" für die von ihm gezielt eingesetzten Sprachmittel in der direkten Rede:

... der Franzi hat ganz laut protestiert und dabei geschrien: "des kost selba macha! moanst i mog mi darenna?" Der Uli soll es also selber machen, weil der Franzi Angst hat, daß er sich darennt, also unten runterfliegt und sich wehtut ...

Die Kontrastierung "Textsprache-direkte Rede" wird somit zu einem wichtigen Stratagem beim Aufbau eines standardsprachlichen Reper-

toires, ist aber zugleich auch eine Technik zur Förderung metalinguistischer Fähigkeiten. Nicht nur zur Unterscheidung dialektaler und standardsprachlicher Formen ist diese Fähigkeit auszubauen, auch beim Ausgliedern grammatischer Strukturen aus den auf induktivem Wege gewonnenen Sprachmittel kann sie hilfreich sein.

Nicht-korrekte Sprachformen werden so mit korrekten kontrastiert. Die Erzählsprache übernimmt die Funktion der Selbstkorrektur, wie sie VAN RIPER (1978, S. 138ff) als Modelling-Technik beschreibt. Der Sprecher also korrigiert nicht "Fehler", die er aus der Kindersprache nimmt und in seine eigene Sprechweise einbaut, sondern die Kinderfiguren der Erzählung machen diese Fehler (repräsentiert in den direkten Redeteilen) und der Erzähler korrigiert diese in Wiederholungen, Periphrasen oder Expansionen. Die Tendenz der zuhörenden Kinder zur Selbstkorrektur kann dadurch gefördert werden (vgl. auch DANNENBAUER 1983, zur Förderung eines allgemeinen Sprachbewußtseins, S. 468ff).

Im folgenden Beispiel wählt der Lehrer für die direkte Sprachform der kleinen Evi einen "Fehler", den er in der Klasse beobachtet hat. So interpretieren drei Kinder der Gruppe in dem Syntagma 'ich geh als Prinzessin' die Partikel 'als' falsch. Sie sagen 'aus'. In der Strukturanekdote zur Thematik Fasching ärgert sich Uli über Evis Fehler und korrigiert sie.

Es entsteht folgende Situation:

Die Evi hat gesagt: "Und i geh aus Prinzessin." -
"Als, du meinst, du gehst als Prinzessin!" hat der Uli gesagt. - "Und du, gehst du wieder aus Cowboy?" -
"Nein i geh als Cowboy!" Die Mutti hat zugehört und hat gesagt: "Toll, du gehst als Prinzessin, du gehst als Cowboy, bloß ich muß immer als Mutti gehn!"

"Als was gehst na du, Papa?", hat da der Uli gefragt.
"Ach" hat der Papa gestöhnt. "Ich hab ja kei Zeit. Ich tät am liebsten als Faultier gehn."

Da ist dem Uli was eingefallen: "Du weils Fräulein gesagt hat, er ist so faul, hat der Franzl heut aus

Wut sein Heft zerrissen."
Sagt da die Evi: "als Wut!"

6.4.6.2 Praktische Erzähltechniken: Gliederung der Erzählzeit und Abstimmung mit der Tiefenfunktion der Erzählung

Um das Rezipientenverhalten im Hinblick auf Hörverstehen oder Mitvollzug, aktive Mitgestaltung und Einsicht in adäquates Sprachverhalten zu steuern, gibt es Erzähltechniken, die mehr dem äußeren Ablauf zuzuordnen sind. Dazu gehören Fakten wie die Gliederung der Erzählzeit, die Erzählsituation selbst und den methodischen Ort des Einsatzes.

Zu diesen praktischen Erzähltechniken gehört zweifellos die Kunst, Pausen zu machen, vor dem Ende der Handlung abubrechen, um die Kinder weiterdenken zu lassen, klärende Tätigkeiten einzuschalten, die Detaillierung zu dosieren und die Länge der Handlungskette zu bestimmen.

Der Abbruch einer Handlung zum Zwecke des Weitererzählens ist nur dann sinnvoll, wenn die Kinder aus der eigenen Erfahrung auch eine Lösung konstruieren können. Pausen, die eine aktive sprachliche Beteiligung der Hörer provozieren, erreichen dies nur, wenn Sprachmittel für die Situation auch bekannt sind, bzw. unter mehreren Varianten gewählt werden kann (vgl. dazu SCHARRELMANN 1912, 1920, der diese Technik zu seinen Hauptstrategien zählte).

Pausen in der Erzählzeit können auch der Kontrolle dienen, wie weit das Dargebotene verstanden wurde; es sind nicht nur verbale Ausdrucksmittel, die im Sinne von Zusammenfassungen oder eines Frage-Antwortspieles hier eingeschaltet werden. Günstiger ist es, Bildmaterial einzusetzen oder die Kinder selbst zu einer zeichnerischen Darstellung anzuregen. Das Ergänzen unfertiger Skizzen, das Nachbauen geschilderter Örtlichkeiten, das pantomimische Nachstellen einer Kommunikationssituation oder das Heraussuchen der beschrie-

benen Utensilien sind nonverbale Verständniskontrollen, die nach der Erzählung oder in Pausen Verwendung finden.

Nicht nur die Gliederung der Erzählzeit durch Pausen ist eine methodische Strategie; ebenso ist die Länge der Erzählzeit - und damit die Detaillierung, Ausführlichkeit von Exposition und Handlungsverwicklung - ein Faktor der Erzähltechnik.

Nicht das eigene Temperament oder die Erzähllaune sind hier ausschlaggebend, sondern allein, was ich mit meiner Erzählung strategisch erreichen möchte, das heißt, welche Technik meine Strategie trägt.

Geht es um das Aufreißen eines großen Wortfeldes, müssen wir stärker detaillieren, mehr Dinge und Kleinigkeiten erwähnen, vielleicht auch vorzeigen; geht es aber um eine angemessene sprachliche Reaktion in einer eindeutigen Kommunikationssituation, würde übergroße Detaillierung, die über die Beschreibung des situativen Kontexts hinausginge, nur störend wirken.

Bei der Organisation von Erfahrungswissen und Reaktivierung von Wahrnehmungserfahrungen für den Sachunterricht verbietet sich eine langwierige, verschlungene Handlungskette, die aber angebracht sein kann, wenn es um die Schilderung einer stets gleichbleibenden Problematik geht (z.B. ein Wochenende unter dem Aspekt eines Geschwisterkonflikts).

Für eine "Erzählökonomie" zur Verkürzung der Erzählzeit, um Ermüdung und falsche Schwerpunktsetzung zu vermeiden, ist es umso wichtiger, das "setting" mit ein paar Worten abrufen zu können, wenn man besonders sprachliche Probleme ansprechen will, die Bezug zur Realität haben oder aktuell anstehen.

Die den Kindern angebotene fiktionale Welt der Erzählung muß in jedem Fall so gestaltet sein, daß das Erfahrene ohne Problem auf die ei-

gene Wirklichkeit übertragbar ist (vgl. WILD 1984, S. 370).

Somit wird die Gestaltung des Erzählhintergrundes zugleich Voraussetzung für erzähltechnische Strategien.

6.4.6.3 Die Sprechsprache des Erzählers: die kommunikative Funktion von Sprachton, Sprachklang und Prosodie

Nonverbale oder indirekte Anteile der Sprechsprache haben für den mündlichen Vortrag große kommunikative Bedeutung; Sympathie, Interesse und emotionale Bindung sind bereits die Voraussetzung für das Zustandekommen einer funktionierenden Kommunikation. Persönliche Sprechweise, Ton und Klang, Lautstärke und Rhythmus sind solche stark sympathiesteuernde oder motivierende Grundlagen.

Wer aus der "Tantenperspektive" zu erzählen beginnt, wird kaum den "Sprachton der Kinder" treffen (vgl. KRÜGER 1977, S. 50). Am besten glückt dies, wenn die Erzählungen aus natürlichen Sprechsituationen erwachsen, weil sie dann die "seelische Befindlichkeit der redenden Kinder widerspiegeln, und eine Fülle kindlicher Regungen sprachschaffend einfangen" (a.a.O.). Das "Herablassen" als "Herablassung" wird durch den falschen Sprachton entlarvt.

So brach eine Sprachheilklassikerin in schallendes Gelächter aus, als eine schon etwas ältere Studierende ihren Unterricht mit einer säuselnden Kasperlerzählung beginnen wollte; eine andere Gruppe reagierte völlig konsterniert, als ein Praktikant eine Therapiestunde, in der es um den Einbau von gelernten Lauten in Wörter ging, mit einer ganz auf geheimnisvoll getrimmten Geschichte von einer Maus begann. Als diese Maus sich dann als die Zunge des Praktikanten entpuppte, verweigerten die Kinder jede weitere Mitarbeit.

Ein alter Inspizientenwitz lautet: "Ruhe, Probe hat schon begonnen; es wird bereits unnatürlich gesprochen!" Dort, wo der Sprachton der

Kinder nicht getroffen wird, läßt sich dieser alte Scherz auf die Schulsituation übertragen: "Ruhe, Unterricht hat schon begonnen; es wird bereits unnatürlich gesprochen!" Auch die Erzählung sollte im Sprachton nicht aus dem Rahmen fallen, wenn wir sie als Strategie für schulischen Spracherwerb einsetzen.

"Kinder haben einen echten unmittelbaren Bezug zum Sprachklang, zur Sprachmusik, sie erleben sie noch lustvoll und intensiv" (KRÜGER 1977, S. 36).

Kleine Reime und rhythmisierbare Sätze bereichern die Erzählsprache und werden noch vor den anderen Sprachmodellen von den Kindern aufgenommen (wie die Werbesprüche des Fernsehens bestens beweisen). Sprachspielereien, wenn auch von den Kindern noch nicht selbst vollziehbar, werden gern gehört und nachgesprochen und sind ein erster Schritt zu metasprachlichen Fähigkeiten.

In einer Geschichte machen sich die Buben, die ein Fußballmatch austragen, über die kleinen Mädchen lustig, die mit bunten Gummibällen spielen. Besonders ein großer, weicher gelber Ball provoziert die Buben (nichts für harte Fußballer, aber doch leider sehr schön). Sie rufen dem Mädchen nach: "Gi ga, gi ga, Gummigans", der andere korrigiert "Gi ga gelbe Gummigans", der nächste "gackerl-gelbe Gummigans".

Solche und ähnliche Alliterationen empfinden die Kinder als lustvoll, nehmen auch schnell auf und gehen kreativ damit um. Analog dazu dachten die Kinder sich Spottverse aus:

- Pipi, Papi, Baby-Puppe
- Bi ba bunter Bubi
- fi fa feine di-da-Dame

Rein sprachlich werden Kinder von der Vortragskunst des Erzählers gefesselt.

"Starke Betonungsspitzen mit dem Herausheben einzelner Wörter, Wiederholungen der Wörter wie ganzer Aus-

sprüche, der Wohlklang der Sprache, Überraschungseffekte durch sie, dazu ein rasch vorwärtsschreitendes Tempo"

halten Aufmerksamkeit und Interesse wach (KRÜGER 1977, S. 37).

Gegenüber der Schriftsprache besitzt die gesprochene Sprache Möglichkeiten, Bedeutungsunterschiede, Hervorhebungen und Wertungen durch die indirekten Sprachmittel der Intonation zu markieren. Die Intonation als "Teil der Prosodie, die den Rhythmus und die Melodie der Sprache erfaßt" (BANNERT 1983, S. 10) hat eine kommunikative Funktion (vgl. SCHMIDT 1983, S. 101).

Heute só und morgen só.

Heute so und morgen so.

Dieses Beispiel führt KLEIN (1983, S. 7) an, um zu zeigen, daß die Intonation für die alltägliche Kommunikation eine ungeheure Bedeutung hat.

"Es erscheint aussichtslos, die Sprache und ihre Funktionen angemessen zu erfassen, wenn man die Intonation nicht berücksichtigt" (a.a.O.).

Ein guter Redner unterstreicht "die syntaktische Struktur durch abwechselnd steigende und fallende Bewegung" (COUPER-KUHLEN 1983, S. 93), kennzeichnet aber auch die Satzmodalität (je nach vorausgegangener Frage), drückt Einstellungen aus und bettet die Äußerung in den gesamten Diskurszusammenhang, macht (syntaktische) Aussagesätze zu Fragen oder Befehlen und setzt Akzente mit Mitteln der Intonation.

Wilhelm Tells berühmter Satz: "Durch diese hohle Gasse muß er kommen!" dient an Schauspielschulen als Objekt für Intonationsübungen, wobei an jeder Akzentverschiebung ein ganzer Kontext anschließt, der nicht direkt angesprochen wird.

Für den Erzählvortrag gilt nun, daß er stimmlich keinesfalls monoton ausfallen darf, jedoch auch keinen unnatürlichen Tonfall mit extremen Modulationen zeigen soll. Bei Einschub von direkten Redeteilen verfährt man möglichst situationsadäquat, was Lautstärke, Tempo und Akzentuierung betrifft. Auch die eigene Stimmlage darf hier kurz verlassen werden, wenn Personen zu charakterisieren sind. Im Erzähltext kann ein fast geflüsterter Satz die Spannung erhöhen, ebenso wie Tempoverlangsamung und starkes Anziehen.

Will man Gewicht auf einen sprachlich bedeutsamen Punkt des Dialogs oder innerhalb des Erzähltextes legen, kann man durch abrupte Wechsel in der Prosodie Aufmerksamkeit erregen.

HAUSMANN (1959) wählt für einen Vortrag in solch lebendiger Darstellung, bei der die Klasse in der "Rolle" des Publikums auftritt, mitmacht und reagiert, den Begriff "Monodrama" (siehe S. 138).

Geflüsterte Passagen verändern sofort das Rezipientenverhalten, ebenso wie ein plötzlicher Ruf. Das Zuhören wird intensiviert, die Körperspannung in beiden Fällen kurzfristig erhöht.

Beobachtungen an Kindern während des Zuhörens zeigten den Unterschied in den Reaktionen:

Bei geflüsterten Passagen signalisierte die Spannung Annäherung (Vorstrecken von Hals und Kopf, geduckte Haltung, offener Mund), während plötzliche laute Ausbrüche mehr durch Zurückweichen, gerade Haltung, Zusammenziehen der Schultern und langsam nachlassende Spannung von Arm- und Gesichtsmuskulatur gekennzeichnet waren.

Extreme Intonations- und Lautstärkeveränderungen wirken nur, wenn sie sparsam eingesetzt werden, bei Gewöhnung nützen sie sich schnell ab.

Das Erzähltempo wird den sprachlichen Möglichkeiten der jeweiligen Gruppe angepaßt, wobei Augenkontakt und ständige Beobachtung der

Kinder ein wesentliches Kontrollmittel darstellen.

- Wenn wir mit hohem Direktheitsgrad erzählen, das heißt also, viele direkte Sprachformen verwenden, ist vor allem darauf zu achten, daß diese, ausschließlich gesprochener Sprache zuzurechnenden Re-deteile, nicht verzerrt werden. Zu langsames Tempo, überdeutliche Aussprache und falsche Akzentsetzung verfremden die Sprachform, die wir ja gerade einsetzen, damit die Kinder sie im Alltag wiedererkennen und im Rollenspiel adäquat anwenden (beim Probehandeln).

Im erzählenden Teil können wir durch Pausen, Iterationen, Rekurrenzen die Wahrnehmung verlangsamen, die Spannung steigern, die Aufmerksamkeit lenken, das Mitdenken provozieren und die direkten Sprachformen antizipieren helfen.

6.4.6.4 Sprache unter dem Beziehungsaspekt: Mimik und Gestik als Rezeptionshilfen auf beiden Kommunikationsebenen

Mimik und Gestik illustrieren und kommentieren den situativen Kontext, der verbal vorgegeben ist und durch indirekte Sprachmittel (Prosodie) verdeutlicht wurde. So kommen zu den akustischen Signalen der Partnerbezogenheit gesprochener Sprache auch noch optische Hilfen.

Natürliche Gebärden und Mienenspiel gehören zu einer anschaulichen Erzählung. Der Gesichtsausdruck deutet bereits die Thematik an oder untermauert die beschriebenen oder zu vermutenden Emotionen und Empfindungen der Handlungsfiguren. Zeigen, Deuten und imitierende Handbewegungen stützen das gesprochene Wort und machen Kommunikationssituationen realistischer.

Wo unter dem Inhaltsaspekt den verbalen Signalen größere Bedeutung zukommt, muß unter dem Beziehungsaspekt, der nun besonders in den Dialogen repräsen-

tiert ist, den nonverbalen, paralingustischen Signalen Aufmerksamkeit geschenkt werden (BOETTCHER 1975, S. 386).

Das bedeutet, daß auch für nonverbale Kommunikationsmittel in der Erzählung zwei Ebenen zu verzeichnen sind: Beim Vortrag des Erzähltextes wendet der Sprecher ganz natürlich seine eigenen Ausdrucksmittel von Mimik und Gestik an, jedoch auf der zweiten Ebene "spielt" er die mimischen und gestischen Aussagen der geschilderten Sprechsituation mit.

Auch die Körpersprache des Sprechers wirkt als situative Hilfe, spielt aber ebenfalls auf einer textunabhängigen Kommunikationsebene eine sympathie- und interessensteuernde Rolle. Erst auf der Dialogebene der Story wird sie zu einer bewußt gesteuerten Pantomime (vgl. dazu "Körpersprache vor der Klasse", HEIDEMANN 1983).

Als solche bewußt gesetzte Strategien gehen Körpersprache, Mimik und Gestik weit über atmosphärische oder kontextuelle Situationssignale hinaus und werden zu Stratagemen des Hörverstehens und der Markierung von Strukturen (dazu siehe 7.2.1).

6.5 Zusammenfassung

Textimmanente Strategien

Erzählen kann als Strategie verschiedenste Funktionen erfüllen. Um aber das Rezipientenverhalten nachhaltiger beeinflussen zu können, gibt es text- und sprachimmanente Strategieträger, deren Kenntnis Voraussetzung für strategische Wirksamkeit ist.

Aufbau und Ablauf einer Erzählung erfolgen nach einer stets gleichartigen inneren Ordnung, einer "story-grammar", für die der Sprecher eine gewisse Enkodierkompetenz besitzt. Diese narrative Kompetenz ist Kennzeichen einer allgemeinen semiotischen Fähigkeit des

Menschen, muß aber außerhalb von Alltagsdialogen, wenn erzählend gehandelt werden soll, reflektiert werden.

Für narrative Sprachintervention werden zwei große Teilbereiche mündlichen Erzählens relevant:

- TEXTKONZEPTION - mit den Unterbereichen der Episode (ERZÄHLUNG), des Textes und Vortrages auf erster Kommunikationsebene (ERZÄHLEN) und der Gestaltung der zweiten Kommunikationsebene (Sprache der ERZÄHLUNGS-FIGUREN)
- TEXTREZEPTION - mit den Unterbereichen der ERZÄHLPRAXIS, die das Zuhören organisiert, und der VERARBEITUNG des Textes.

Innerhalb der Strategiebereiche Textkonzeption und Textrezeption müssen wir die Strategieträger aufsuchen, wenn wir "erfolgreich" erzählen wollen, das heißt, wenn wir Strategeme zur Verwirklichung von sprachlichen und erziehlichen Intentionen einsetzen wollen. Die Strategieträger der Erzählung und des Erzählvorgangs berühren sich mit denen der Rezeption und Verarbeitung in der Erzählpraxis. Trotz des simultanen Entstehens von Text und Erzählsprache und der spontan verfügbaren Erzähltechnik, muß der Idee narrativer Sprachintervention ein strategischer Plan zugrundeliegen, der in folgendem Ausschnitt aus dem Gesamt-Planungsnetz die Verschränkung der Strategiebereiche aufzeigt.

Dies heißt aber nicht, daß mündlichem Erzählen notwendig eine schriftliche Vorbereitung des Textes vorausgeht. Erzählsprache muß konversationelle Sprache bleiben, wenn sie Teil echter Interaktion und Modell sein will.

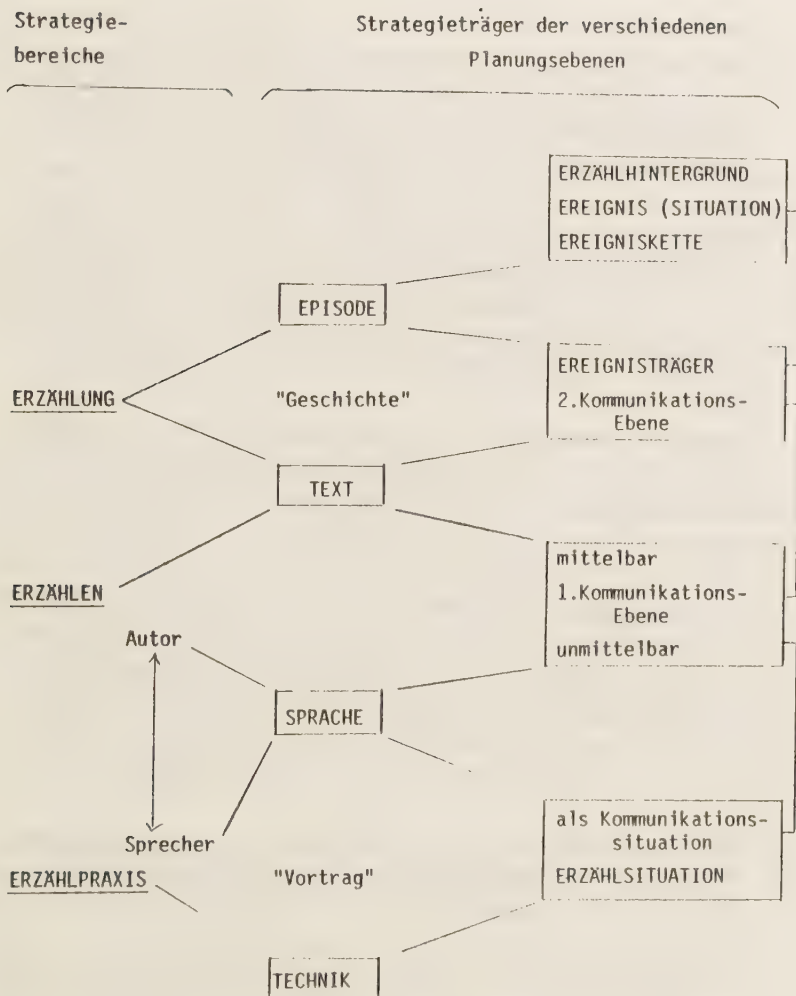


Abb. 34: (Zusammenfassung) Ausschnitt aus dem strategischen Planungsnetz mündlichen Erzählens: text- und sprach-immanente Strategie-träger

Wichtigstes Stratagem der Textgestaltung ist die Geschlossenheit des Sprachfeldes und des abgesicherten Vorstellungshorizontes durch EPISODENREIHUNG. Sie garantiert ein gleichbleibendes "setting", dessen Kommunikationsorte, soziale Räume (Lokalisierung) und zeitliche Bedingungen neben der Sachklärung bedeutsam werden.

Die Planung dieses ERZÄHLHINTERGRUNDES ermöglicht die nötigen Kommunikationssituationen, wenn er als Spiegelbild der Wohn- und Sozialstruktur der jeweiligen Kindergruppe angelegt ist; die Erweiterung des Erfahrungsraumes innerhalb der Episoden führt behutsam darüber hinaus oder bereitet die Begegnung in der Realität vor.

Im Zentrum der Episoden steht die Erzählungsfigur oder mehrere EREIGNISTRÄGER; ein gleichbleibender Protagonist hat erzähltechnisch die Funktion, das Auseinanderfallen der Vorstellungswelt zu verhindern, in thematischer Funktion fungiert er, um Erlebnisse, Situationen und Konflikte zu ermöglichen. Daneben sind die Personen einer Erzählung so anzulegen, daß sie als Identifikationsfiguren und (symbolische) Modelle dienen können. Durch personale Identifikation regen sie auch sprachlich zur Übernahme von Normen, Verhalten und Strategien an. Diese Identifikationsfiguren nützen wir in ihren Funktionen auch für andere Lernprozesse, die wir narrativ einleiten (Fibeltexte, Rechengeschichten, "advance-organizer").

Die THEMATIK erwächst ganz aus dem Alltag der Kinder, deren täglichen Kommunikationsanforderungen und den dabei beobachtbaren Schwierigkeiten. Steuerungsfunktion hat dabei aber das Curriculum der Fächer.

Die Handlung selbst stellt eine einfache, gut strukturierte EREIGNISKETTE dar, in deren Verlauf die Zuhörer relevante Sprache in bekannten Situationen erkennen, ihre Wirkung erleben und in Beziehung zu eigenem Sprachverhalten setzen sollen.

Der Sprache der Ereignisträger (Protagonist und Nebenfiguren) schenken wir die größte Aufmerksamkeit, besonders bei der Beschreibung

wesentlicher Kommunikationsprozesse.

Die vorgeführte Kommunikation auf zweiter Ebene gestalten wir kind-nah und adressatenbezogen, in Orientierung an der verbalen Realität "gesprochener Sprache". Neben Kenntnis der Besonderheiten in Form und Funktion von Umgangssprache muß DIALOGPLANUNG Rechenschaft ablegen über Kommunikationsstrukturen, soziale Räume, Mitteilungsbereiche, Verknüpfung von Sprechsituation und Sprachmuster, Kontextabhängigkeit, Regeln des "turn-taking" und indirekte oder nonverbale Kommunikationsmittel. Pragmatische Fähigkeiten wie "style-switching", Situierung oder Setzung illokutiver Indikatoren müssen in den direkten Redeteilen der Erzählung einsichtig gemacht werden.

Diese Sprache (auf einer zweiten Kommunikationsebene, jedoch vom Erzähler selbst geplant und vorgetragen) ist eingebettet in die Sprache der ersten Kommunikationsebene, die eine unmittelbare Hörer-Sprecher-Beziehung und eine mittelbare Hörer-Text-Beziehung erzeugt.

Die generative Technik des ERZÄHLENS ist der nahezu simultane Ablauf von Entstehung, Gestaltung und Vortrag der Sujet-Text-Einheit auf beiden Ebenen unter Beachtung beider Beziehungen. So sind in einer Hand eine Vielzahl von Stratagemen zur Steuerung des Rezipientenverhaltens vereint, wenn beim mündlichen Erzählen Autor und Sprecher identisch sind.

Der ERZÄHLETEXT selbst weist als Strategieträger Stratageme der eigentlichen Textgestaltung auf:

- Detaillierungsgrad
- Direktheitsgrad
- Rekurrenz
- Tempus (-wahl und -wechsel)
- Textaufbau (Rekurrenzschemata, Strukturanekdoten, story-grammar)
- Verfremdung, erschwerte Form
- Kontraste Erzähltext-direkte Redeteile

Die ERZÄHLSPRACHE, als die Sprache, in der sich die Erzählung re-präsentiert (der Vortrag), ist weitgehend geprägt vom Erzähler selbst, dessen Sprache als Klassenlehrer sowieso schon ein hochfrequentes Modell darstellt. Die Wirksamkeit seiner Erzählungen hängt jedoch ab von seiner Enkodierungskompetenz für kindgemäße narrative Texte, die im wesentlichen auf positiver Regression und Partnerbezogenheit beruht. Kenntnis von Altersmundart und Dialekt, Soziolekt und Milieu, um so das Hörverstehen zu garantieren und eine Hörer-Sprecher-Inter-aktion zu ermöglichen, ist unerläßliche Voraussetzung und damit Re-zeptionsbasis.

Die ERZÄHLTECHNIK besteht in der Wahl der richtigen rhetorischen Mittel, hängt aber auch von Sprechertyp, Temperament und pädagogi-scher Wirksamkeit ab.

Stratageme können unter folgenden erzähltechnischen Aspekten ge-plant und angewandt werden:

Beziehungsaspekt

- | | | |
|---|--------------|---|
| - | Intonation | Melodie, Rhythmus, Dynamik, Akzente, Pausen |
| - | Sprachton | positive Regression |
| - | Mimik/Gestik | situativer Kontext, Ausdruck |
| - | Effekte | Prosodiewechsel |

Situationsaspekt

- | | | |
|---|-----------------------|---|
| - | Einstieg | Motivation, Interesse, Lebenspraxis |
| - | Tempo | Informationsbedürfnis und Detaillie-rung |
| - | Erzählzeit-gliederung | Pausen, Abbruch, Zwischentätigkeiten |
| - | Kontraste | Erzählerrolle - Handlungspersonen
Text - Dialoge |

Sprachformaspekt

- grammatisch-syntaktisch
Satzbau, Satzkonstanz, Reduktionen, Extrapositionen, Ausklammerungen, Rekurrenzen
positive Regression, korrekatives feed back
Verstehenshilfen: Periphrasen
Selbstkorrektur (Text-Dialog)
- lexikalisch-semantic
Wortschatz: Detaillierung, advance-organizing
Periphrasen, korrekatives feed-back
Abtönungen: Partikeln und Interjektionen
Selbstkorrektur (Text-Dialog)
- artikulatorisch
Gesetzmäßigkeiten der Phonotaktik (Elisionen, Assimilationen, Reduktionen), korrekatives feed-back, Kontrastierung Text-Dialog, Selbstkorrektur

7. STRATEGIETRÄGER AUSSERHALB DES TEXTES

Die Erzählsituation als Kommunikations- und Rezeptionssituation bietet zusätzlich zu den textimmanenten Strategieträgern die Möglichkeit, nonverbale, situative und gegenständliche Mittel einzusetzen; Objekte, die zunächst als Verstehenshilfen gezeigt wurden, dienen bei der Weiterverarbeitung als Requisiten nachgestaltenden Rollenspiels und zur Verständniskontrolle beim Probehandeln. Auf die besondere Bedeutung des Rollenspiels als komplementärer Strategie zum Erzählen ist in diesem Zusammenhang hinzuweisen.

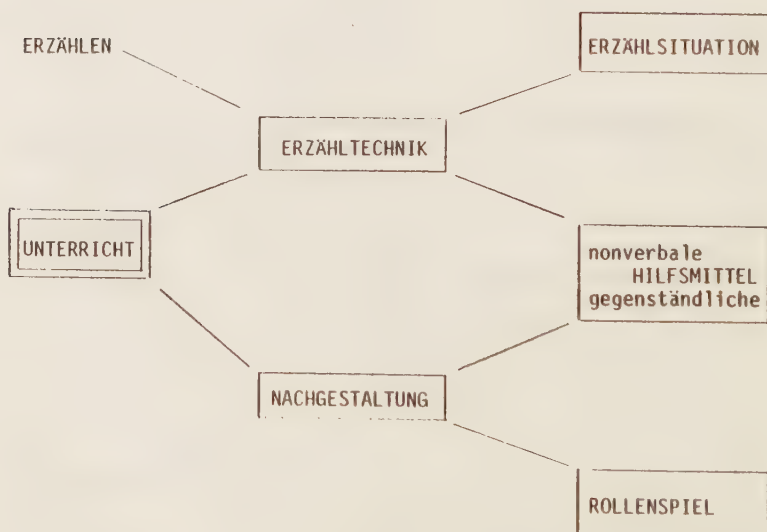


Abb. 35: Ausschnitt aus dem strategischen Planungsnetz:
Strategieträger außerhalb des erzählten Textes

Dieser Abschnitt zeigt die konkret praktischen Konsequenzen, die sich im Zuge einzelner Erzählstrategien für den unterrichtlichen

Alltag und die Gestaltung der Lernumwelt ergeben.

Der nachbereitende UNTERRICHT als Erzählunterricht ist ganz wesentlich für die Erzähltreption. Nur nebenbei wird auch das Erzählen durch die Kinder geschult, bedeutsamer ist die Übernahme adäquaten sprachlichen Verhaltens, Einübung des neuen Wortschatzes und Vertrautwerden mit der Begriffswelt.

7.1 Die Erzählsituation als Strategieträger

Die Erzählsituation setzt sich deutlich von der Unterrichtssituation ab: Einmal ist sie als völlig andersartige Kommunikationssituation vom übrigen Unterrichtsgeschehen unterschieden, zum anderen ist in ihr eine fiktive Welt repräsentiert, die beim Märchen sehr stark, bei Alltagserzählungen in weit geringerem Maße von der Realität der kindlichen Erlebnisswelt abweicht (vgl. GOLICH 1976, KANZOG 1975, in dieser Arbeit 5.6).

In der Erzählsituation als entspannter Situation werden die üblichen schulischen Rollen aufgegeben.

7.1.1 Erzählsituation als Kommunikationssituation: Rollenübernahme und Situationsabgrenzung

In dem Augenblick, in dem ein Lehrer sich anschickt, etwas zu erzählen, schlüpft er in die Erzählerrolle, gibt seine Lehrerrolle quasi ab, gleich welche Absicht sich auch hinter der Erzählung verbirgt. KANZOG zeigt anhand der Geschichte "Peter und der Wolf", wie der Erzähler eine Lehre steuert, ohne dabei in die Rolle des Lehrers einzutreten; "er bleibt Erzähler auch dort, wo er mit der Geschichte Normen (wie die "Notwendigkeit, Gebote zu befolgen") vermittelt ..." (KANZOG 1976, S. 44).

Zur Erzählerrolle aber gehört es auch, beliebige Sprecherrollen übernehmen zu können, die in direkter Rede charakterisiert werden. Die Rollenübernahme durch den Sprecher ist demnach eine zweifache, wie die Doppelung der Kommunikationsebenen. In der direkten Interaktion ist er in der Erzählerrolle, in der Figureninteraktion übernimmt er alle notwendigen Rollen.

Rollenübernahme durch den Erzähler bedeutet nicht, Stimmverstellung und Übertreibung, aber auch nicht nur "andeutende Rollenübernahme", wie EICK (1969, S. 28) formuliert, sondern Anpassung an die verbale Realität mit den eigenen Sprach- und Stimmitteln. Selbst ein beleidigtes Kleinkind schildert der Erzähler mit den mimischen und prosodischen Mitteln, mit denen er selbst Beleidigtsein signalisieren würde.

Erst am Ende der Erzählung schlüpft der Erzähler aus seiner Rolle wieder heraus, wird wieder Lehrer (oder Vater, Mutter), so wie die Kinder aus der Schülerrolle in die Zuhörer- und Mitspielerrolle geschlüpft waren, und nun wieder in die Lernerrolle zurückkehren.

WEINRICH (1971) macht uns damit vertraut, daß die Grenzen zur "erzählten Welt" deutlich, manchmal überdeutlich markiert sind (a.a.O., S. 50) - innerhalb durchgehender Texte durch unterschiedliche Tempusanwendung, innerhalb von Dialogen auch durch Schluß- und Übernahme-signale. Dabei spielen metanarrative/metakommunikative Aussagen eine Rolle, aber auch die Veränderungen in der Sprecherhaltung und der Art der Zuwendung.

Das Hier und Jetzt der realen Erzählsituation verdrängt plötzlich das Hier und Jetzt der fiktiven Welt. Räumliche Gegebenheiten, Gegenstände und Aufgabenstellungen des Schulalltags rücken wieder in den Vordergrund.

Das Ende der Erzählung stellt daher eine methodisch wie psychologisch kritische Phase dar, wird doch ein erneuter "Rahmenwechsel"

(RATH 1981, S. 266) von der fiktiven Erlebniswelt zum Schulalltag nötig. Die Frage, wie die Verarbeitungsphase an die Zuhörphase anzuschließen sei, stellt uns vor strategische Entscheidungen.

Unter dem Aspekt des fortbestehenden Vorstellungshorizontes vermeidet man am besten den "radikalen" Bruch und leitet behutsam aus der Erzählsituation aus, hinüber in eine Ausdrucks- und Arbeitsphase als Unterrichtssituation. Das abrupte Ende, das zum Beispiel durch Handlungsaufforderungen oder Lernzielangaben erfolgt, stört die in Gang gekommenen Lernprozesse.

An der Grenze zur erzählten Welt hat der Lehrer und Erzähler also behutsam vorzugehen, die "zurückkehrenden" Zuhörer nicht zu abrupt in die Realität zurückzuzwingen, das heißt die Welt der Fiktion nicht sofort mit Bleistift und Papier für nichtig zu erklären. Wollen wir die Sprach- und Vorstellungswelt der Erzählung für den folgenden Unterricht nützen, gilt es, die Erzählsituation langsam abzubauen und den Schüler aufbauend in seine aktive Rolle als Lerner zu führen. Veranschaulichen wir uns diese kritische Phase in einer Graphik (siehe Abbildung 36, S. 402), die auch die Rollenwechsel deutlich macht.

Persönliche Stellungnahmen, spontane Wertung und Kritik durch die Zuhörer sind sicher ein organischer Weg, Unterrichtssituationen wieder aufzubauen, besonders wenn der Erzähltext als "advance organizer" für den Sachunterricht gedacht war. Geht es um die Erfahrung kommunikativen Handelns, stehen Verbesserungsvorschläge in Form von Rollenspiel an dieser Nahtstelle. Sollen Sprachmuster eingeschliffen werden, bietet sich ein musikalisches (rhythmisch-musikalisches) Anknüpfungsverfahren an; emotionale Eindrücke können über Darstellung in Bewegungen, Bewegungsspuren, Farben und Formen zum Ausdruck gebracht werden.

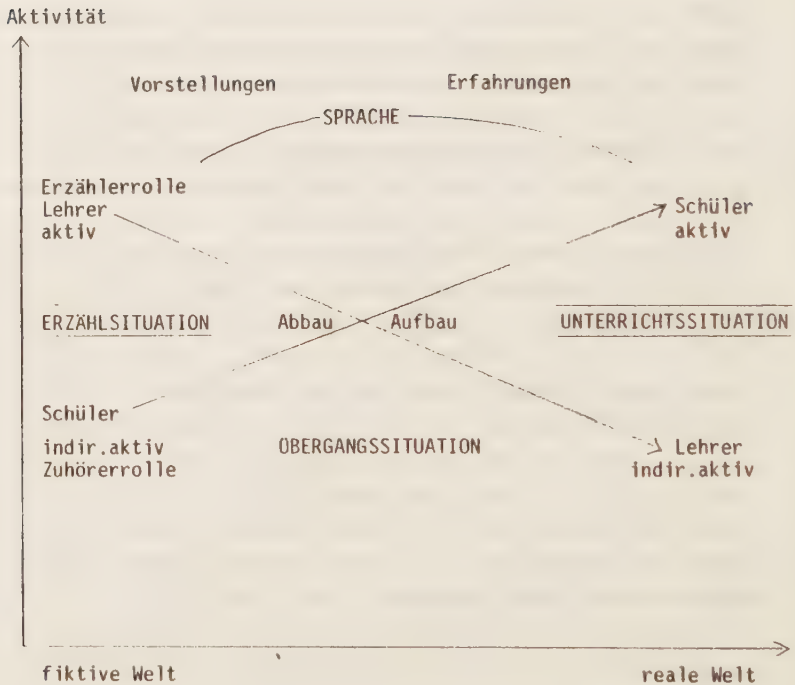


Abb. 36: Die kritische Phase des Übergangs von der fiktiven in die reale Welt des Unterrichts

7.1.2 Erzählsituation als äußerer Rahmen der Sprechhandlung "Erzählen"

Die Erzählsituation stellt den äußeren Rahmen dar, in dem Erzählen stattfindet. Nicht zuletzt sie ist verantwortlich für die Aufmerksamkeit und Konzentration, die der Hörer aufbringen kann.

AUGUSTINUS, der eine zweifellos "narrative Theologie" in seinen Unterweisungen betrieb, gab zu bedenken, daß die Zuhörer, müde vom Stehen, unaufmerksam werden könnten. So schlägt er für diesen Fall vor, einen Stuhl anzubieten, wobei es überhaupt besser sei, "daß er von Anfang an sitzend zuhört" (AUGUSTINUS, Ausgabe 1902, S. 63).

Zur Markierung der Erzählsituation als einer vom Alltag abgehobenen dient heute noch in England als "Zauberspruch" (besser: Verzäuberungsformel) vor dem Beginn der Erzählstunde mit Kindern die Frage: "Are You sitting comfortably?" (KAMAL-RIECKEN 1980, S. 108), wie jeder deutsche Kasperl zu fragen hat: "Seid ihr alle da?" So wird die Hörbereitschaft und Erwartungshaltung gesteigert, durch die bequeme Sitzweise Ruhe und Muße zum Zuhören geschaffen (vgl. BETZ, 1977).

Der äußere Erzählrahmen sollte keine "schulische" Form haben, das heißt, starre Sitzordnungen, trennende Tische und Bänke, vorgeschriebene Körperhaltung und strenges Schweigen passen nicht zu einer echten Kommunikationssituation. Der Sitzkreis (mit Stühlen um einen großen Tisch oder zwanglos auf einem Teppich) ermöglicht Augenkontakt, das Auslegen von Materialien, das anschließende Hantieren damit und garantiert nicht zuletzt die oben erwähnte Entspanntheit beim Zuhören. Das gilt für frei erzählte Geschichten ebenso wie für die aus dem dicken Buch vorgelesenen Märchen. Der Sprecher und Erzähler kann so das Rezeptionsverhalten seiner Zuhörer ständig kontrollieren. Unverstandenes, Verängstigung oder Belustigung drücken sich in Körperhaltung, Mimik und Aufmerksamkeit der Kinder aus; dies ist in freier Sitzweise besser zu beobachten. Der Mitvollzug der Geschichte wird den Kindern erleichtert, was sich im Gesichtsausdruck, in Ausrufen, Mitsprechen und Gestikulieren deutlich zeigt.

BETZ (1977) glaubt daher auch, daß es für den Erzieher wichtig sei, während des Vorlesens und Erzählens den Kontakt mit den Kindern zu behalten, weswegen sie gern auf das Buch verzichtet (siehe S. 22).

Die entspannte Erzählsituation ist am ausgeprägtesten beim Anhören von vorgelesenen Geschichten oder Märchen, etwas geringer beim Vortrag freier konversationeller Erzählungen aus dem Alltag, da hier die Betroffenheit durch das Aufarbeiten der eigenen Probleme größer ist, zu Kommentaren anregt und besonders während der direkten Redeteile die Erzählung eigentlich einer Beobachtungssituation gleicht. Die Emotionen gehen nicht so hoch beim Hören wohlgesetzter Worte aus vorgelesenen Texten.

Eine Gruppe sprachbehinderter Kinder wurde beim Hören von Märchen beobachtet. Der Lehrer saß mitten auf einem großen Teppich, den Kindern stand es frei, in welcher Position sie zuhören wollten: Ein Teil der Kinder zog es vor, eine bequeme Schlafhaltung einzunehmen, gern in Körperkontakt mit anderen. Nur einige Schüler dieser Gruppe verzichteten auf den Augenkontakt.

Die übrigen Kinder setzten sich um den Erzähler, der begehrteste Platz war direkt neben ihm. Interessant war nun, daß die Kinder ohne jeden Augenkontakt (sie hielten sogar die Augen geschlossen) den Handlungsverlauf offensichtlich in ihrer inneren Anschauung mitvollzogen, denn nur sie gestikulierten bei passender Gelegenheit mit.

Je entspannter die Zuhörsituation war, desto wichtiger ist es, das Ende der Erzählung bzw. der Erzählsituation nicht zu abrupt zu gestalten. Bei Alltagsgeschichten ist das anschließende Gespräch ein natürlicher Übergang, der zur Verarbeitung hinführt. Nach Märchen sollten wir behutsamer vorgehen. Es verbietet sich von selbst, die auf dem Teppich liegenden Kinder mit einem forschenden Kommando auf ihre Plätze zu scheuchen. Wir bleiben noch eine Weile in der Vorstellungswelt des Märchens - die jeweilige Handlung gibt uns Anknüpfungspunkte für pantomimische oder musikalische Überleitungen.

Der morgendliche Sitzkreis bedeutet für viele Kinder die Erwartung der Kontaktaufnahme, die Neugier auf die Fortsetzung der Geschichten, auch in dem Wissen darum, daß die eigenen Probleme darin verarbeitet und versprochen werden; sie versprechen eine Hilfe für den eigenen Ausdruckswillen.

7.1.3 Die Erzählfrequenz

Zu den ganz elementaren Strategieträgern gehört die Erzählfrequenz. Es liegt ja in unserem Interesse, die Frequenz der Begegnung mit den erwünschten Sprachformen zu erhöhen. Damit dürfte es nicht abwegig erscheinen, für tägliches Erzählen zu plädieren. Wo Vorlese-
texte, Filme oder Theateraufführungen in ihrer Rezeptionsproblematik erfaßt sind, wird ihr Konsum stärker eingeschränkt; Umweltgeschichten in konversationellen Erzählungen aber dienen bereits der Verarbeitung und Verbalisierung der kindlichen Erfahrungswelt und sollten an keinem Tag fehlen.

Wenn es vorkommt, daß an einem Unterrichtsvormittag einmal sogar zwei Geschichten von "Uli" zu hören sind, so ist das nicht anders zu sehen als die Tatsache, daß auf das Lesenlernen eine Rechenstunde erfolgt oder auf den Schulweg das Mittagessen. Es jagt nicht ein Eindruck den anderen, wie BETZ (zu Recht) befürchtet, wenn man zu oft Märchen erzählt. Sie rät denn auch davon ab, öfter als einmal pro Woche ein neues Märchen zu bringen (siehe BETZ 1977, S. 23).

Jedes Märchen stellt eine Welt für sich dar, mit großen Ereignissen und aufregendem Handlungsverlauf. Anders die Erzählungen der Episodenreihe, bei denen der Vorstellungshorizont immer gleich bleibt, keine "großen" Ereignisse vorgestellt werden, sondern nur der Kinderalltag, den die Kinder selber täglich erfahren, verbalisiert wird.

Es gibt aber Tage, an denen es sich verbietet, eine Erzählung vorzutragen, an denen die Kinder nicht in der Lage, in der Stimmung sind, zuzuhören. Dies gilt es zu erfühlen, auch wenn das Unterrichtskonzept umgestoßen werden muß. Besonders diese Tatsache macht die Lehrererzählung zu einem didaktischen Text; ihr Einsatz ist Teil einer Technik, die wir im Sinne der Therapie-Immanenz variabel, situativ und hörerorientiert beherrschen.

Fehlt die Aufnahmebereitschaft, sinken Konzentration und Aufmerksamkeit sehr schnell ab, so entschlief man sich, die einmal angefangene Geschichte zu kürzen und durch eine praktische "Stillarbeit" die Kinder wieder auf sich selbst zurückzuführen. Diese uralte Regel finden wir schon bei AUGUSTINUS, der rät, sich kurz zu fassen und bald zu schließen, wenn es nicht gelingt, die Aufmerksamkeit zurückzuführen (Ausgabe 1902, S. 64).

Rhetorische Mittel, die Aufmerksamkeit zu fesseln oder sie wieder zurückzuholen, finden wir jedoch auch in der narrativen Theologie des AUGUSTINUS, wenn er sich überlegt, wie man die Unaufmerksamkeit bekämpft. Er legt nahe, den Geist zu erfrischen durch "ein Wort gewürzt von heiterer Laune, das jedoch zur Sache gehört" oder die Mitteilung von etwas sehr Staunenswertem, Beklagenswertem, aber ohne harte Worte (Ausgabe 1902, S. 64f).

Die Technik, etwas Unvorhergesehenes, Außerordentliches vorzubringen, auf ungewohnte (informative) Art von etwas zu überzeugen, was der Zuhörer noch nicht kennt und weiß, ist nun nicht beschränkt auf Ereignisse und Fakten, sondern das "Ungewohnte" kann ebenso ein neues Wort, eine seltsame Bezeichnung oder ein beschriebenes absonderliches Sprachverhalten sein (vgl. dazu auch ECO 1972, S. 184).

7.2 Strategieträger der Rezeptionssituation und didaktisch-methodisch gelenkten Verarbeitung (Unterricht)

Wo das Medium Sprache gestört ist oder noch nicht adäquat eingesetzt wird, können nonverbale Hilfen das Hörverstehen und die Einsicht in die Regelmäßigkeit der Sprache erleichtern, Begriffe vermitteln und das Gesagte illustrieren.

7.2.1 Mimik und Gebärde als Verstehenshilfe

"Das Erzählen ist ja, seiner sinnlichen Seite nach, keineswegs ein Werk der Stimme allein. In das echte Erzählen wirkt vielmehr die Hand hinein, die mit ihren, in der Arbeit erfahrenen Gebärden, das, was laut wird, auf hundertfältige Weise unterstützt" (BENJAMIN 1977, S. 464).

Die Gebärde als Bestandteil und Träger nonverbaler Kommunikation stellt als Begleiter des Erzählens kein in sich geschlossenes Zeichensystem dar, wie wir es aus der Gebärdensprache der Gehörlosen kennen. Ihre Aussagefähigkeit reicht von untermalender Gestik (ohne Bedeutung) bis zur Imitation von Bewegungen; dazwischen liegt eine ganze Skala von Ausdrucksnuancen, Illustrations- und Verdeutlichungsmittein, die das Hörverstehen erleichtert.

Arbeitet der Lehrer bei der "geistigen Veranschaulichung mit dem Wort (Erzählungen, Schilderungen, Berichte ...)", so können dabei "Mimik und Gebärde steigernd wirken" (HUBER 1965, S. 105). Wir müssen also unterscheiden zwischen unreflektierter Gestik und bewußt eingesetzter Gebärde.

- Unreflektierte Gestik ist ein dem Sprecher unbewußter Vorgang; dieser weiß oft gar nicht, daß er "mit den Händen" redet. Erst in ungewohnten Situationen wird man sich ihrer bewußt, die Gestik wird unnatürlich, zieht die Aufmerksamkeit auf sich und stört den Zuhörer.

Studenten der Sprachbehindertenpädagogik wurde nach dem Praktikum die Frage vorgelegt:

Was machen Sie beim Unterrichten mit Ihren Händen?
Wo tun Sie die Hände hin?

Während die meisten Studenten nicht sagen konnten, was sie mit den Händen machten, waren einige wenige in der Lage, dies sogar sehr präzise zu tun.

- schau, daß ich immer eine Tasche habe
- verschränke die Arme, steht ruhiger aus

- ich häng so den Zeigefinger in den Daumen ein, daß ich nicht so rumfuchtel
- am liebsten halte ich ein Buch oder so in der Hand
- ich weiß schon, ich hab immer so die Hand im Gesicht

Die Beobachtung von Praktikumslehrern durch die Studenten ergab ebenfalls, daß bei den meisten die Hände nicht beachtet wurden oder etwa auffielen, bei einigen aber die Gestik sogar als störend empfunden wurde:

- reibt sich dauernd die Hände wie ein Waschbär,
 - immer Hand im Gesicht
 - faßt sich immer auf den Kopf
 - begleitet Sprechen immer so händeringend
- Bewußt eingesetzte Gebärden sind Verstehenshilfen.
- Um Kindern, die, bei Angewiesensein auf reines Hörverstehen, noch Schwierigkeiten haben, Gliederungshilfen zu geben, setzt der Erzähler zusätzlich zu seiner Satzsegmentierung illustrierende Gebärden (ausgerichtet auf die einzelnen Sinnschritte) wie es im folgenden Beispiel (siehe S. 409) angedeutet ist.

Der Erzähler lenkt das Rezipientenverhalten in diesem Fall durch Segmentierung, Tempuswahl, Akzentsetzung, Tonfall, Mimik und Gebärde, daneben aber auch nicht ganz unwesentlich durch die Wahl der sprachlichen Mittel aus dem Repertoire der Umgangssprache.⁴⁶⁾

46) Erzählvorlage ist hier ein schriftsprachlich vorgegebener Nacherzählungstext (SCHANER-WOLLES, Untersuchung Wien, in Druck), der in dieser Arbeit unter 7.2.4.2 ganz aufgeführt ist. Als gesprochener Text hier enthält er mehr Propositionen als dieser, bedingt durch stärkere Detaillierung und kürzere Satzsegmentierung.

Als Text für die Sprachintervention jedoch müßte - zumindest in der Szene mit der Mutter - mit hohem Direkttheitsgrad erzählt werden. Lebensrechte Dialoge machen dann einen Teil der nonverbalen Redestützen auf ihre Art überflüssig.

Erzählstruktur	Sinnschritte (Propositionen)	Gebärden
(Tempus) Orientierung Sit. 1 (Perfekt)	Der Uli ist im Hof gewesen. Da hat er mit seinem tollen neuen Fußball gespielt. Er ist sich gleich wie der Gerd Müller vorgekommen, ein richtiger Stürmer.	Kraft ausdrücken
Ereignis 1 (Präsens)	Plötzlich stolpert er - mei - fällt hin - so richtig nach vorn - und haut sich das Knie auf	Überstolpern Richtung zeigen Knie zeigen
Situation 2 (Perfekt)	daß es gleich geblutet hat Das hat so narrisch wehgetan, daß er zu Heulen angefangen hat.	Mimik, Knie halten
Lösung	Er ist zur Mutti aufgehumpelt Die ist vielleicht erschrocken.	"rauf" zeigen Erschrockenheit (Hand + Mimik)
Ereignis 2 (Präsens)	Aber sie tröstet ihn und macht ein großes Pflaster drauf.	großes Pflaster (Viereck)
Ergebnis (Perfekt) Situation 3	Bald hat es gar nicht mehr richtig wehgetan und unten hat der Uli Kinder gehört. Da ist er gleich wieder runter und hat den anderen den neuen Fußball vorführen können.	wegwerfende Bewegung Mimik

So wie das gesprochene Wort oft undenkbar ist ohne die begleitende Gebärde (vgl. RÖHRICH 1967, S. 9), so ist Sprechen kaum denkbar ohne Mimik. Der Erzähler sollte sich hüten, seine Mimik zu übersteigern. Hält er Augenkontakt zu den Zuhörern, kann er in ihren Gesichtern, wie in einem Spiegel die eigene Mimik wiederfinden.

"Der Ausdruck der zuhörenden Kinder hilft dem Erzieher, sich vor Übertreibungen in Ton, Gestik und Mimik zu hüten" (BETZ 1977, S. 22).

Oft reagieren Kinder verschreckt, verunsichert, ungläubig oder übermäßig betroffen. Ein intensiver Kontakt "bewahrt den Erzähler davor, sich wie ein Elefant im Porzellanladen zu benehmen" (a.a.O.). BETZ leitet daraus die Forderung ab, auch Märchen ohne Buch zu erzählen.

7.2.2 Realien als Rezeptionshilfen oder Objekte zum Probehandeln in Beziehung zum Sachunterricht

Der Einsatz von Realien steht im Feld zwischen Darbietung und Verarbeitung.⁴⁷⁾ Als Verstehenshilfe sind Materialien (wie Gebrauchsgegenstände oder Kleidungsstücke, Handwerksutensilien oder Abbildungen) durchaus bereits während des Erzählens vorzulegen; sie untermauern die Aussagen, wecken Interesse und verdeutlichen manch unklaren Vorgang.

In einer Übung mit Studenten wurde eine Einheit "Fasching" erarbeitet, deren Einstieg über eine Erzählung zu organisieren war. Bei den Lehrversu-

47) Mittel der Pathoserregung ("movere") in der klassischen Rhetorik war unter anderem auch das Vorführen von Realien und Bildern (vgl. LAUSBERG 1973, § 257/3 zur "narratio").

chen, die jeweils verschiedene Lernziele anstrebten, illustrierte eine Studentin ihre Erzählung mit Kostümentensilien vergeßlicher Faschingsgäste. Den Wahrheitsgehalt ihrer kleinen Geschichte belegte sie ferner durch ein Foto von einer Kinderparty, womit sie sehr geschickt zur Unterrichtsphase überleitete. Die Kinder waren fasziniert und klammerten sich an die realistischen Details. Die sprachlichen Zuordnungen gelangen wesentlich besser als in der Gruppe, die nur einen Bilderbogen nach der Erzählung vorgelegt bekam.

Ähnlich gut schnitten die Kinder ab, die erst nach einer sehr gelungenen Erzählung mit einer Kiste voller Kostümteile konfrontiert wurden und sich beim Verkleiden mit den Ereignisträgern der Geschichte identifizierten.

Mit Realien - Gegenständen des Alltags - kann man handeln, Vorgänge nachvollziehen, Anschauung vermitteln, Begriffe klären, also auch besser sprachhandeln als nur mit Vorstellungen. Der Realismus der Erzählungen im Unterricht wird gestützt durch "Belege" aus der Erfahrungswelt der Kinder.

Bei der anschließenden Verarbeitung des Gehörten und Gesehenen gehen die Schüler mit diesen Dingen um, setzen sie beim Probehandeln im Rollenspiel richtig ein oder untersuchen die Gegenstände und Materialien auf ihre Qualitäten und ihre Veränderbarkeit.

Aus dem Sachunterricht kennen wir die ersten physikalischen und chemischen Versuche, die nun nicht mehr isoliert vom Lehrer problematisiert werden; die Kinder können sie in Anknüpfung an das Erfahrungswissen der betreffenden Altersgruppe durch die gezielt eingesetzten Episoden verstehen, nachvollziehen und anhand der vorliegenden Materialien nachkontrollieren und neu erfahren.

Im Sinne einer entwicklungsproximalen Dekontextualisierung ist es wichtig, zunächst realistische Angebote zu machen, bevor mit vereinfachten Modellen, Zeichnungen, Symbolen umgegangen wird. Ver-

suchsaufbauten mit Reagenzglas, Schüsseln und Bunsenbrenner müssen ihre realistische Entsprechung im Kinderalltag haben. So repräsentiert die Schüssel mit kaltem Wasser nach der Erzählung ein Schwimmbassin, die mit heißem Wasser aber die heiße Dusche. Die Erfahrungen werden nun dekontextualisiert und verallgemeinert.

Lernziel einer Sachunterrichtseinheit war es, wasserundurchlässige, wasserundurchlässige Stoffe zu beschreiben, zu erkennen und ihren Verwendungszweck einzusehen. Zusätzlich waren die Begriffe: wasserabweisend, wassersaugend gefordert.

Die Episode erzählt eine Begebenheit bei Heidi und Uschi:

z.B.: Bei Uschi und Heidi hat es Knatsch gegeben, weil die beiden Damen am Sonntag unbedingt ihre neuen Teddyjacken anziehen wollten. Die Mutter aber war der Meinung, daß bei so einem Wetter das nicht die richtige Kleidung sei.
"Bei Regen zieht man keine Teddyjacken an, sondern die gelben Gummijacken, aus, basta!"

Realien zum Textvortrag: z.B. eine Katalogseite, von der sich die Mädchen die Teddyjacke ausgesucht haben

Realien zur Textverarbeitung: Teddyjacken und Gummijacken (am besten Jacken der Schüler)

Realien zum Sachunterricht: Teddystoff und Plastikmaterial

Wir arbeiten also mit verschiedenen Stufen der Veranschaulichung:

Vorstufe: Katalogseite

Realien 1. Stufe: Teddyjacken und Gummijacken

Realien 2. Stufe: Teddystoff und Plastikmaterial

Realien 3. Stufe: Versuche mit verschiedenen Stoffen
(Putzlappen, Papiere, Handtücher ...)

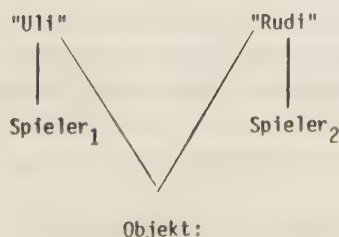
7.2.3 Didaktische Materialien und Medien zur Rezeptionssteuerung, zur Simulation von Kommunikations- und Sprechsituationen

Für die Nachbereitung der Episoden unter den verschiedensten Lernziel-Aspekten scheint es besonders für die sprachliche Verarbeitung im Sinne eines Probehandelns wichtig zu sein, nicht in erster Linie das persönliche Rollenspiel einzusetzen, sondern Figuren spielen zu lassen.

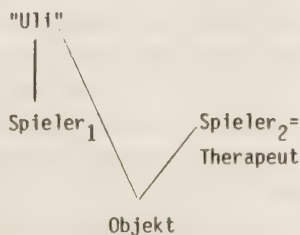
Es ist ja eine Technik gerade der Spieltherapie, bei gestörtem Interaktionsverhalten Ersatzobjekte handeln zu lassen. Die Figuren der Episodenreihe sollten daher als Puppen zur Verfügung stehen, hinter welchen sich die kleinen Spieler "verstecken" können, deren Verhalten sie nachgestalten und sprachlich verarbeiten sollen.

Der Therapeut kann in zweierlei Funktion auftreten; einmal spricht er als reale Person mit den Episodenfiguren oder aber, er schlüpft auch in die Rolle eines Ereignisträgers, der optisch repräsentiert sein sollte.

Da Interaktion über reale oder ideelle Gegenstände läuft, erhalten wir verschiedene Darstellungen dieses Objektbezugs.



Uli soll Hausaufgaben machen, Rudi ruft zum Fußballspielen



Erst später sind die Kinder in der Lage, in die Rolle selbst zu schlüpfen und die sprachliche Interaktion direkt zu simulieren. Wie das bereits aufgeführte Nikolaus-Beispiel zeigte, sind die Schüler beim sprachlichen Experimentieren mit den Puppen weitaus sprechfreudiger als bei einem (in gleicher Weise vorbereiteten) Rollenspiel.

Einige Fibeln stellen Handpuppen oder bildliche Darstellungen ihrer Protagonisten zur Verfügung. Für alle anderen Figuren aber sind wir auf Selbsthilfe angewiesen.

7.2.3.1 Figuren als Ersatzobjekte und Aktanten simulierter Sprechsituationen

Figuren für indirekte Interaktion, die nebenbei den Kindern während der ganzen Schulzeit als Spielmaterial zur Verfügung stehen, sind nicht nur Puppen, sondern alle dafür geeigneten Darstellungen, die auf die Episodenreihe abgestimmt sind.

Flanelltafelfiguren mit beweglichen Gliedern, Ankleidepüppchen aus Papier geschnitten oder doppelseitige Papierköpfe, die man auf den Zeigefinger aufsetzt, sind einfach herzustellen, stets entlang der Handlung zu ergänzen und in Mehrfachausfertigung für jedes Kind (auch zu Hause) zur Verfügung zu halten. Mit diesen "Ulis", oder wie immer sie heißen mögen, kann ein einzelner oder eine Gruppe Szenen nachspielen, die für die jeweilige Kommunikationssituation typischen Merkmale herausstellen und durch die Mobilität der Püppchen konkretere Erfahrungen machen als mit bloßen bildlichen Darstellungen.⁴⁸⁾

Mit einigem Geschick aber kann der Lehrer handelsübliche kleine Puppen für das Puppenhaus so umgestalten, daß sie als Protagonisten

48) Vgl. zur Herstellung: STÖCKLIN-MEIER 1980, Fingerpuppen etc.

der Fibel- und Erzählhandlung gelten dürfen. In vielerlei individueller Ausprägung gibt es die Biegepuppen, die für Kinder sehr attraktiv sind. Bei Handpuppen holt man die charakteristischen Merkmale der Erzählungsfiguren am besten heraus, wenn man sie selbst macht, zumal die Verlage zu den Fibeln meist nur die Hauptfigur (Hopsi, Habakuk, Kasperl) liefern. Besonders Dialogsituationen gelingen gut, die keines szenischen Aufwandes bedürfen.

Es geht also nicht um "Puppenspiel" als Kunstform, sondern um eine Vermischung von Symbolspiel und indirekter Interaktion über Puppen als Vertreter der Episodenfiguren. Nach dem in der Erzählung vorgegebenen Modell lassen die Kinder ihre Akteure handeln und sprechen, jedoch nicht nur in der Nachbereitung unter Anleitung des Lehrers, sondern im freien Spiel, wo wir dann die direkte Kommunikation/Metakommunikation über den Handlungsverlauf beobachten können. Später übernehmen die Kinder selbst die Rollen, um dann in simulierter direkter Interaktion ähnliche Situationen sprachlich zu bewältigen.

7.2.3.2 Freies Material

Neben den Materialien, die in Form und Funktion den Episoden angepaßt sind, benötigen wir freie Materialien, die uns helfen zu improvisieren. Im Symbolspiel können sie viele Realien vertreten und entlang der Erzählungen verändert werden.

Wenn es beispielsweise um das Umsetzen verbal vermittelter Vorstellungen in optisch/haptische Qualitäten geht, dürfen Baumaterialien nicht fehlen. Wir denken dabei an Bauklötze, Stangen, Latten und Bretter, und auch der alte Heimatkunde-Sandkasten hat noch seinen Platz im Klassenzimmer. Sie übernehmen vielfältige Aufgaben, gerade bei dem schwierigen Übergang von der Drei- zur Zweidimensionalität.

tät oder in der Versprachlichung von Raumlagebeziehungen. Die Realität (Zimmer, Wohnviertel, Dörfer) bauen wir nach und erobern uns so die Begriffe des Raumes. Wir zeichnen die Umrisse der Gegenstände (Häuser, Möbel, Wege/Schienen, Bäume) auf großen Papierbögen nach und erhalten so die ersten Pläne. Wir lernen perspektivische Darstellung, indem wir das Dorf, das auf dem Ferienprospekt abgebildet ist, mit den Bausteinen versuchen aufzubauen (dies ist freilich das Dorf, in dem der Episodenprotagonist die Ferien verbringt).

In die Materialsammlung jeder Klasse gehört eine Kleider- und Stoffkiste, die nicht nur zum Rollen- und Theaterspiel die nötigen Kostüme und Utensilien hergibt, sondern auch realistische Anschauungshilfen liefert. Räume und Gegenstände der Erzählung lassen sich nachgestalten (vom Hasenstall bis zum Volksfestplakat). Nicht zuletzt erlauben Masken und Verkleidungen, Leintücher und Scheinwerfer die Einübung von Interaktionsverhalten in "gedeckter Formation", wie es INGENDAHL (1978) für das Rollenspiel fordert, als Zwischenstufe vom Handeln über Ersatzobjekte zur direkten (simulierten) Interaktion.

7.2.3.3 Bildmaterial

Die Verwendung freien Bildmaterials ist für die Einbindung in Erzählstrategien auf Prospekte, Kataloge, Postkarten und Einzeldarstellungen von Gegenständen beschränkt. Jedoch auch ihre Verwendung verstärkt den Bezug zur Realität - es ergeben sich Situationen, wie sie in jeder Familie vorkommen.

Gebundenes Bildmaterial muß der Lehrer und Erzähler selbst herstellen. Sogenannte Erzählbilder, die eine wesentliche Szene der Episode zeigen, können auf Folie für den Tageslichtprojektor gezeichnet werden oder als Tafelbild langsam entstehen. Das gemeinsame

Betrachten, Zeigen, Abdecken und Ergänzen des Bildes bringt oft den gewünschten Sprachumsatz, jedoch meist nur für die aktivsten, kompetenteren Schüler. Daher ist Einzelmaterial für jedes Kind diesem Klassenmaterial vorzuziehen.

Arbeitsblätter als multifunktionale Mal- und Ausschneidebögen kann man auf die jeweils aktuelle Episode abstimmen. Gekoppelt mit Texten, Rätseln, Puzzles und Einzelabbildungen erscheinen Szenen der Geschichte oder Bildfolgen (vgl. in dieser Arbeit 7.2.4.4).

Nun weist ECO (1972, S. 208f) darauf hin, daß der ikonische Kode die semantische Beziehung zwischen einem grafischen Zeichenträger und einer schon kodierten Wahrnehmungsbedeutung herstellt. Sind wir uns daher nicht sicher, ob die Kinder diese Wahrnehmungsbedeutung überhaupt schon erworben haben, so sollten wir die grafischen Darstellungen nicht an den Anfang unserer Spracharbeit stellen.

Der Erzähltext kommt vor dem Bildmaterial. Er reaktiviert Wahrnehmungserfahrungen und vermittelt die Bedeutungen; somit ist er Grundlage für die Dekodierleistung im grafischen System.

Es scheint aber nötig, daß wir im folgenden die Beziehung zwischen ikonischem und dem sprachlichen Kode näher betrachten. Wir werden feststellen, daß viele Sprachtherapeuten nicht zu Unrecht die Bildchenpädagogik verdammen, die die Realität gesprochener Sprache durch eine stumme Welt kodierter "Sätzchen" (= Bild) ersetzen.

7.2.4 Optische Strategieträger und die Beziehung zwischen verbaler Tätigkeit und ikonischer Repräsentation

Beim Vorlesen von Märchen, beim Erzählen von Geschichten aus der Kinderliteratur stellt sich immer wieder die Frage, ob man den klei-

nen Zuhörern die beigegebenen Illustrationen schon während des Vortrags oder erst nach dem Hören zeigen soll, oder besser überhaupt nicht. Die Fixierung der Vorstellungen, die Einschränkung der Phantasie durch vorgegebene Bilder veranlaßt viele Lehrer, den Kindern die Bildseiten zum Abschluß der Darbietung zu zeigen, wobei sich eine Sinnerfassungskontrolle als Zusammenfassung und Verbalisierung durch die Hörer ganz zwanglos ergibt.

Wo Kinder Schwächen beim Hörverstehen haben, können Illustrationen, die quasi absatzweise Zusammenfassungen des Textes bieten, als Hilfen eingesetzt werden. Bemerkt der Erzähler, daß die Kinder eine Situationsbeschreibung nicht verstanden oder einen Gegenstand noch nie gesehen haben, zögert er nicht, Bildmaterial oder die gute alte Tafel zu verwenden.

Immer dann, wenn die vielfältigen Eindrücke einer Geschichte aber ausdrucksmäßig verarbeitet und gestalterisch umgesetzt werden sollen, wirkt das Betrachten der zum Teil lieblosen Illustrationen verbildend und einschüchternd. Hier zeigen wir die Bildseiten den Kindern nicht. Um aber Stützen für das Hörverstehen zu geben, ist es denkbar, bereits unmittelbar zu Bildern zu erzählen, vor allem da, wo es um räumlich neue Vorstellungen oder ungewohnte Tatsachen geht. Hier kann oft eine Darstellung im Bild schneller informieren und einen besseren Effekt machen als eine langwierige Beschreibung.

Kleinste bildliche Darstellungen prägen in dieser Funktion unseren Alltag. Piktogramme sind für jeden Sprecher, gleich welcher Sprache, simultan zu erfassen; im Gegensatz zu sprachlich kodierten Hinweisen, die sukzessive entschlüsselt werden müssen, sind sie "zeitliche Auffassungseinheiten" (KOWALSKY 1975, S. 82).

"Erzählen zu Bildern" ist eine altgeübte Praxis, nicht nur in Moritaten und Propagandamedien (die bereits in der antiken Rhetorik bekannt waren, vgl. dazu LAUSBERG ²1973), sondern in jeder Familie, wo Bilderbücher angesehen werden.

7.2.4.1 Bilderbuch und Textillustration

Anders als bei reinen Illustrationen, die dazu dienen, die Textausage zu unterstreichen, die eine oder andere Situation herauszuheben oder eine Intention zu stützen (vgl. SCHMIDT 1984, S. 71ff), ist im Bilderbuch der Bildaufbau komplexer, weniger eindeutig und lädt zum Entdecken ein, besonders da, wo kein Text beigegeben ist.

Da Kinder erste Bilderbücher meist nicht allein ansehen, sondern gemeinsam mit einer Bezugsperson erobern (indem erzählt, benannt, gedeutet und gesucht wird), sind diese Bücher erstes Sprachunterrichtsmaterial. Meist veranlaßt ein kleiner vorgegebener Text, den der Erwachsene vorliest, zum Suchen und Wiedererkennen des eben Gehörten in der Abbildung. Das Bild "präsentiert" noch einmal den Text, der Inhalt ist in ikonischen Kode übertragen und verschafft dem Kind Kontrollmöglichkeiten und - bei Wiedererkennen - Erfolgserlebnisse: es kann den umgekehrten Weg gehen und das Bild wieder verbalisieren, es "liest" den Text vor.

Zeigen die Illustrationen echte Kommunikationssituationen und sind die Ereignisträger nicht statisch dargestellt, wird diese Art des "Vorlesens" zu einer wertvollen Sprachübung (vgl. Abb. 37, S. 420).

Bilderbücher strukturieren nicht nur Kommunikationssituationen in ikonischer Kodierung (Zeichen und Symbole) vor, sondern sie transportieren zugleich Meinungen, Vorstellungen, Forderungen und Ansprüche, Normen und Werte der jeweiligen Gesellschaft. Die Realität selbst ist reduziert auf leicht nachvollziehbare Stereotypen (vgl. ROGGE 1984, S. 155), was die personale Identifikation erleichtert und die Übernahme dieser Normen und Werte erst ermöglicht.

"Somit wird das Bilderbuch zum Erziehungsmittel - oft sogar zum 'heimlichen Erzieher'" (HINKEL 1984, S. 53).

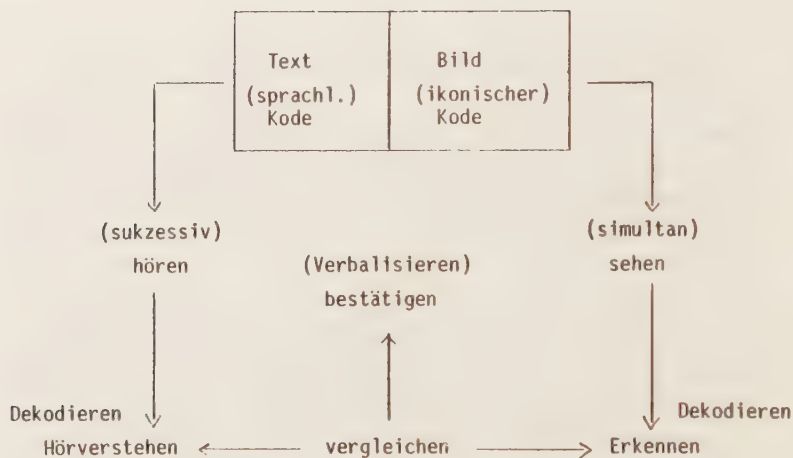


Abb. 37: Verbale Tätigkeit beim Bilderbuchanschauen.

LATSCH (1978, S. 75) betont hier das zeitliche Nacheinander der Sprache gegenüber dem räumlichen Nebeneinander des Bildes, die Flüchtigkeit des akustischen Ereignisses "Sprache" und die Dauerhaftigkeit des visuellen Eindrucks.

Eine schnelle gefühlsmäßige Bindung kann als Strategie zur Rezipientenbeeinflussung wirken, ohne sprachliche Anforderungen zu stellen.

So richtet sich denn auch die Kritik an den traditionell-bürgerlichen Bilderbüchern mit ihrem konservativen Sozialisationsmodell auf deren Grundintentionen.

"Diese Bücher vermitteln in hohem Maße unkritische Anpassung an vorgegebene Verhältnisse und tradierte Normen, führen dem Kind die ihm angeblich angemessene Welt vor, in der Rollen traditionell verteilt, bestehende Ordnungen nicht hinterfragt oder gar in Frage gestellt werden und Umweltprobleme nicht auftauchen" (HINKEL 1984, S. 47).

Die Gegenreaktion ist eine ganze Reihe problemorientierter, emanzi-

pationsorientierter Bilderbücher mit angeblich "emanzipatorischer Grundtendenz", die zum Nachdenken anregen und Phantasie erfordern, im Hinblick auf alternative Verhaltensweisen (vgl. a.a.O., S. 49).

Im Sinne sprachlicher Strategien aber ist jedes dieser Bücher nur sinnvoll, wenn die Bilder gemeinsam betrachtet werden, der kompetentere Betrachter den Text vorliest oder erzählt. Er benennt die Bilder und kommentiert Erscheinungsform und Situation.

Das "Bilderbuch ohne Partner" kann keine sprachlichen Prozesse in Bewegung setzen. Ein Bilderbuch aber, das auf die Inhalte der Episodenreihen abgestimmt wäre, könnte eine ideale Ergänzung des therapeutischen Programmes bieten: Wiedererkennen der Situationen auf dem Bild und verbales Dekodieren bringen einen hohen Sprachumsatz und eine Wiederholung von Sach- und Wahrnehmungswissen, wenn die Kinder die Bücher gemeinsam oder mit den Eltern daheim anschauen.

Weniger Illustration als Situationsvorgabe stellt das Bildmaterial in Fibeln dar. Stützen komplexere Bildseiten den Sinnfindungsprozeß beim Erlesen von Texten, so sind Einzelbilder und Skizzen zu Wörtern Rekodierungshilfen. Die simultane Erfassung der ikonisch kodierten Bedeutung des Wortes gibt eine Orientierungshilfe bei der Zuordnung von Lautkörper und Bedeutung und ist so gleichzeitig eine Kontrollmöglichkeit für den Leser.

Es können auch mehrere ikonische Zeichen zur Auswahl angeboten werden, was den Rekodiervorgang verkompliziert, das heißt aber, den Lesevorgang als Technik nötiger macht.

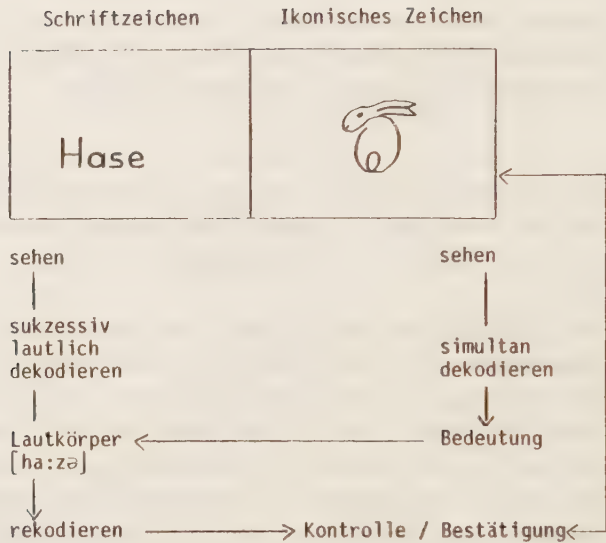


Abb. 38: Rekodierungshilfe durch Illustration (vgl. GOODMAN 1976)

7.2.4.2 Bildgeschichten als Sprechgeschichten

Wo auf der einen Seite Bildmaterial (im Sinne von Illustrationen) nur Fortsetzung oder Präsentation des Textes mit anderen Mitteln ist (ROGGE 1984, S. 155), also auch Träger derselben Intentionen und Vermittler derselben Normen und Werte, da stehen auf der anderen Seite die Bildgeschichten als simulierte Sprechsituationen ohne jeden vorgegebenen Text.

Situationen ohne Sprache anzubieten dient als methodischer Kniff, erforderliche Sprachmittel vom Schüler selbst finden, reflektieren und korrigieren zu lassen. Die Bedeutungsentnahme aus diesen Bildern und Bildreihen ist aber abhängig von der "Kenntnis des Rezi-

pienten vom abgebildeten Konzept, vom Vertrautsein mit bestimmten Attributen der Zeichen, von seiner Umwelterfahrung" (WALLRABEN-STEIN 1976, S. 78), damit also an den Interpretationsraum des Rezipienten gebunden - ein bildungsabhängiger Vorgang (vgl. BOURDIEU 1970, S. 169).

Bietet man dem Schüler statt einer Erzählung eine Bildgeschichte an, gelten für diese ähnliche Prinzipien, wie für die Auswahl einer Geschichte. Nur wirklich "schülerbezogene Bildgeschichten" (WALLRABENSTEIN 1976, S. 66) erlauben es, den visuellen Stimulus mit den (gemachten) Erfahrungen zu vergleichen und Sprachverhaltensweisen abzurufen. Die ikonische Darstellung bringt Kommunikationssituationen unverkürzt in den Unterricht ein und vermag trotz Vorstrukturierung des Ablaufs und der gemeinten Situation unauffälliger zu sprachlicher Richtigkeit und Treffsicherheit zu erziehen als literarische Vorlagen (vgl. FIRGES/TYMISTER 1972, S. 268).

Für den Einsatz bei sprachbehinderten oder sprachschwachen Kindern müssen wir einwenden, daß ja gerade sie die sprachlichen Erfahrungen nicht gemacht haben und - auch wenn sie die Situationen richtig deuten - andere Lösungsstrategien bevorzugen. Sie sehen und erkennen, ohne sprechen zu müssen. Daher stellt die Didaktik der Sprachbehindertenschule den Schüler nicht unvorbereitet vor bildliche Situationen.

Sprachmittel und sprachliche Kommunikationskonventionen für die jeweilige Sprechsituation müssen bekannt sein, so daß wir die Bildgeschichte nicht als Mittel der Erstbegegnung sehen sollten, sondern als Gegenstand systematischer Übungs- und Trainingsprogramme.

Dabei arbeiten gerade Materialien zum Spracherwerb hör- und sprachbehinderter Kinder, wie die Bildergrammatik von KREYE (1975), mit Bildern und Bildfolgen, ohne zu berücksichtigen, daß die nonverba-

le, simultane Bilderfassung im Rahmen der umgangssprachlichen Reduktionen keinesfalls die erwünschten Sätze und Sprachmuster zeitigen kann. Wirklich natürliche, leistungswirtschaftliche Sprache muß anders angebahnt werden. KREYEs Bildergrammatik besteht aus sprachlichen Vorgaben in Frageform, die vom Kind anhand der ikonischen Aussagen in Antworten umgesetzt werden sollen.

So zeigt Blatt 1 ein Kind im Bett, das auf einen Wecker auf dem danebenstehenden Stuhl schaut. Die Frage lautet: "Wo ist die Uhr?" Bei der vorhandenen Text-Situationsverschränkung (das Bild ist ja da) und der Ökonomie gesprochener Sprache (die vorgegebene Textteile nicht wiederholt), kann eine Antwort nur lauten: "Da!" mit Hinzeigen, wenn wir relevante Sprache lehren wollen (nicht aber: "Da ist die Uhr."). Außerdem ist nicht klar, ob jemand die Uhr überhaupt sucht.

Obwohl die Tatsache, daß Bilder zeitlich Auffassungseinheiten darstellen, im Alltag genützt wird (Piktogramme), weil sie sprachunabhängig sind und der ikonische Kode als von der Sprachstruktur unabhängig zu betrachten ist (vgl. ECO 1972⁴⁹), setzen sich doch die Didaktiker immer wieder für Bildgeschichten als "Schreib-Sprechaklasse" ein (siehe WALLRABENSTEIN 1976, S. 76ff, vgl. auch ULRICH 1976).

Schüler müssen nach wie vor eine Geschichte, deren Ablauf sie simultan in kürzester Zeit erfaßt, deren Pointe sie verstanden haben, nach der "Dekodierung" in langwieriger Weise versprachlichen. Eine Motivation kann hier nicht gesehen werden. Es geht dem Lehrer darum, die Schüler zu sprachlicher Richtigkeit und Treffsicherheit des Ausdrucks zu erziehen und dabei nützt er den zeitlichen Vorteil der schnellen Kontextvorgabe, die vorgegebene Ordnung des Ablaufes und

49) Verständigung über ikonische Zeichen hängt eher von den Bedingungen der Wahrnehmung des Gegenstandes ab, wobei graphische Konventionen eine Rolle spielen (vgl. ECO 1972, S. 205). Es können eben nicht "alle Kommunikationserscheinungen mit den Kategorien der Linguistik erklärt werden" (a.a.O., S. 197).

die relative Freiheit (gegenüber literarischen Vorlagen) der Bildgeschichte, um seine sprachliche Norm "unauffälliger" durchzusetzen.

Bei Kindern, deren Spracherleben nicht gefördert wurde, deren Sprachmittel nicht altersgemäß ausgebildet sind, die daher in Kommunikationssituationen nicht primär zu verbalen Strategien greifen, stellen Bildgeschichten kein adäquates Angebot zum Sprachhandeln dar, zumal die Bilder ja auch stumm bleiben.

Kindern mit normaler Spracherfahrung, mit der Möglichkeit zum Spracherleben in verschiedensten Situationen, deren kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sprachhandeln erprobt sind, kann man die "schülerbezogene Bildgeschichte" anbieten (WALLRABENSTEIN 1976, S. 66), um sie an sprachliche Normen heranzuführen, diese zu reflektieren, zu kritisieren oder zu übernehmen. Die auf der Lehrererzählung basierenden Bildgeschichten (oder Teile davon) können in der Verarbeitungsphase als Erinnerungsstützen und Situationsvorgaben zusätzlich eingesetzt werden, da sie ein schnelles, weil simultanes Abrufen der Inhalte jederzeit ermöglichen.

Die Ökonomie einer bildlichen Darstellung machen wir uns klar, wenn wir den Zeitaufwand vergleichen zwischen der Rezeption einer Erzählung (oder einem ebenfalls hintereinander ablaufenden pantomimischen Geschehen) und Bildern, die ja ihre Information rascher vermitteln.

Wir erfassen sie simultan, da der "ikonische Kode" ja von der Sprachstruktur unabhängig ist. Das Verstehen einer Bilderserie unterscheidet sich also vom Sprachverstehen, wie es ECO (1972) mehrfach betont.

Nicht die "Ausdrucksform, sondern die Ausdruckssubstanz" verändert sich, wenn man einen Erzähltext in eine Bildgeschichte umsetzt (ECO 1972, S. 204). Das Kind kann diese also, ohne sprachlich aktiv zu

werden, in kürzester Zeit aufnehmen und dekodieren. Jedes Bild stellt eine "Auffassungseinheit" dar, nach der jeweils eine Augenbewegung zum nächsten Bild erfolgt. Nach Dekodierung des letzten Bildes ist die Pointe klar, der Betrachter lacht oder zeigt eine angemessene Reaktion.

Nun fragt es sich, warum ein Kind, das eine Geschichte von "Vater und Sohn" (E.O. PLAUE) in etwa zehn Sekunden erfaßt hat, diese hinterher nun mühevoll mündlich oder gar schriftlich versprachlichen muß. Warum soll sich also die Entschlüsselung und Interpretation des Wahrgenommenen - zumal, wenn dies so eindeutig ist, wie bei "Vater und Sohn"-Geschichten - im verbalen Bereich vollziehen? (vgl. WALLRABENSTEIN 1978, S. 78) Warum also die ikonische Auffassungseinheit auflösen in eine Abfolge von Sätzen?

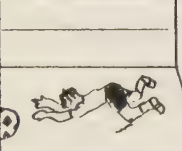
Wir wollen deutlich machen, in welcher Weise die simultane Sinnerfassung beim Betrachten einer Bildgeschichte dem sukzessiven Hörverstehen beim Hören einer vorgelesenen oder erzählten Geschichte gegenübersteht.

Während eine "Vater und Sohn"-Geschichte meist sechs bis acht "chunks"⁵⁰⁾ ikonisch kodiert, muß bei der Verbalisierung mit annähernd 25 Sinnschritten gerechnet werden ("propositions"). Selbst sehr einfache Sachverhalte zeigen dabei noch das Verhältnis 1:2; es sind also doppelt so viele "propositions" nötig, um eine kleine Anzahl ikonisch kodierter "chunks" zu beschreiben, die der Betrachter einzeln simultan (als Einheit) aufgefaßt hat. Die "Verschulung" einer gesunden kommunikativen Grundhaltung beim Betrachten von Bildgeschichten stellt WALLRABENSTEIN (1976) zu Recht an den Pranger.

Eine genaue Gegenüberstellung von ikonisch kodierten "chunks" (Bildgeschichte) mit ihren verschiedenen verbalisierten Entsprechungen soll die Ökonomie der simultanen Auffassungsvorgänge beim

50) Eigentlich "mini-chunks", da jedes Bild ein einziges Ereignis darstellt, das nicht weiter untergliedert wird (vgl. BERNARDO 1980, S. 277 "a single event, not further subchunked")

Bilderbetrachten demonstrieren.

chunks	Minimaltext (SCHÄNER-WOLLES)	Erzähltext (mündlich)
	1. Peter spielt im Hof mit seinem neuen Ball.	1. Der Peter ist im Hof unten. 2. Er hat seinen neuen tollen Fußball dabei. 3. Der springt ganz hoch 4. Da muß er schaun, daß er ihn fängt.
	2. Dabei fällt er hin 3. und verletzt sich am Knie	5. Plötzlich stolpert er ganz blöd 6. fällt hin 7. und haut sich das Knie auf 8. daß es richtig blutet
	4. Peter weint 5. denn die Wunde tut ihm sehr weh.	9. Das tut ganz schrecklich weh. 10. Da muß sogar der Peter weinen 11. Er will zur Mama 12. humpelt zum Haus 13. läutet.
	6. Er läuft zu seiner Mutter 7. die ihn tröstet 8. und die Wunde verbindet	14. Die Mama macht auf 15. und erschrickt 16. aber sie tröstet ihn gleich 17. und macht einen dicken Verband, mit Salbe und Puder.
	9. Da fühlt er keinen Schmerz mehr	18. Bald tuts auch gar nicht mehr richtig weh.
	10. und kann wieder mit seinem neuen Ball spielen	19. Er will ja auch wieder runter. 20. Jetzt kann er schon wieder hüpfen.
Betrachtungszeit 3-6 Sekunden	Vorsprechzeit (Erwachsener) 20 Sekunden	Erzählzeit 35 Sekunden

Da nun Bildgeschichten an sich nicht Anlaß zum Sprechen sind, begnügen sich Lehrer oft damit, die einzelnen Bilder beschreiben zu lassen oder mit der Aufforderung, zu jedem Bild mindestens einen "Satz" zu sagen. Das Ergebnis einer solchen Arbeit besteht meist in sechs gleichförmigen Sätzen:

- Der Bub spielt Ball.
- Der Bub fällt hin.
- Der Bub weint.
- Die Mutter tröstet ihn.
- Der Bub lacht wieder.
- Der Bub spielt wieder mit dem Ball.

Die eigentliche kommunikative Szene wird nicht versprachlicht, obwohl in ihr der Inhalt der ganzen Bildgeschichte vorkommen könnte.

- Mama, Mama!
- Was ist denn los? Um Gottes willen! Komm rauf, steh auf, wart ich helf dir ...
- Mama, Mama, au, des tut so weh!
- Ja, wie is denn das passiert?
- Higflogn bini, da, wos so hart ist, aufn Beton .. au!
- Warum bistn so grennt?
- Mei, der neue Ball is halt so schnell ghupft, so weit ...
- Etz geh eina, da mach ma ein großes Pflaster drauf!

In diesem Fall diene die Bildgeschichte als Situationsvorgabe für ein Rollenspiel zum Beispiel, so daß man sagen könnte, die schülerbezogene Lehrer erzählung stelle quasi eine verbal vermittelte Bildgeschichte dar, in der Modelle zum Sprachhandeln in Situationen angeboten werden. Der situative, auf das Kind bezogene Kontext ermöglicht durch seine sachliche und sprachliche Detaillierung relevante Sprache; die Bildgeschichte provoziert leider nicht im gewünschten Maße von selbst zum Sprechen, wobei die Provokation zum

"Sprechen" nicht zu verwechseln wäre mit einer Provokation zum "Reden" (vgl. LIST 1979).

Bildbeschreibungen, Benennungen und Raumlagebeziehungen mögen ihre sprachliche Funktion haben, aber als Bestandteil einer Kommunikationserziehung sind sie in dieser Form nicht tragbar.

So war eine Sprachbehindertenklasse in dem Sinne geschult worden, zu jeder bildlichen Darstellung einen (beliebigen) Satz zu sagen. Als eine Studentin das Bild einer Meise, die gerade Raupen auf einem Zweig betrachtete, an die Tafel heftete - es sollte dies ein Einstieg für das Sachkundethema "Wir füttern Vögel im Winter" werden - bekam sie von den Kindern den "Satz": "Das ist ein Bild", nach kurzer Nachfrage: "Das ist ein Vogel" und "Der Vogel ist auf dem Ast".

Die Schüler also "wußten", was von ihnen verlangt wurde: sie redeten, wußten jedoch nichts zu sagen. Der "Satz" als Selbstzweck wird durch die ständig wiederholte Lehreraufforderung "Sprich dazu" als Minimaläußerung in abgenützten "das ist"-Sätzen geübt. Mit Sprache hat dies gerade so viel zu tun, als es eine Aufforderung darstellt, einen einmal vom Lehrer produzierten Satz oder ein vorgegebenes Satzschema zu reproduzieren (vgl. ROEDER/SCHÖMER 1976, S. 19).

Die Lehrerin hängt eine Indianersilhouette in Gelb an die Tafel und sagt: "Sprich dazu".

Kind 1: das ist ein Indianer

Lehrer: Was kannst du noch sagen?

Kind 2: der Indianer hat Federn

Kind 3: der Indianer hat ein Beil

Kind 4: der Indianer hat eine Schüssel
(gemeint der runde Bogen)



Diese, auch als Kommunikationssituation innerhalb des "Sprachspiels Unterricht" absurde Reaktion der Kinder, wird umso abwegiger, als der gleiche Impuls in einer Gruppe, die zu spontanen Sprachäußerungen angehalten war, ganz anders ausfiel. Das Ziel, einen Indianer

zu beschreiben, erreichten die Kinder hier auf wesentlich natürlichere Weise.

Kind 1: hastu da en Indianer hintendrauf gemalen?

Kind 2: du hasn Indianer ausgeschnitten

Kind 3: hastu den vorgemalt?

Kind 4: des soll a Indianer sein / da Winnetu / ha?

Auf die Frage, wieso sie denn gleich gemerkt hätten, daß dies ein Indianer sei, brachte ein Mädchen die gewünschte Beschreibung wie folgt:

// ja / i mein halt / des da kannten die Federn sei /
und da / so a Beil / a Friedensbeil / hater aa /
aber / was des sei soll / hat a Indianer so was? /
vielleicht hams den Strich von feilenbogen verges-
sen //



Zur spontanen Verbalisierung des ikonischen Kodes sei hier ein Beispiel aufgeführt, das zu Versuchen mit Studenten anregte. Nebestehende Zeichnung befand sich auf einem Inhaliergerät einer HNO-Praxis. Ein kleines Mädchen machte die Mutter darauf aufmerksam:

// mei / dee Känguruhmama / dee hatta vielleicht an Schnupfn / des arme Kind / des muaß glei an Schirm aufmacha //

Diese lebendige, funktionelle Sprache des mit Dialekteinschlag sprechenden Kindes würde also in der Schule gemäßregelt, beschnitten, reduziert auf "Sätze":

Abb. 39: Zeichnung auf einem Inhaliergerät

- Das ist ein Känguruh.
- Das Känguruh hat einen Schal.
- Das Känguruh hat ein Kind.
- Das Känguruhkind hat einen Schirm.

Um Studenten zu zeigen, daß diese Schulsätze dem ikonisch kodierten Sinn nicht gerecht werden und niemals natürliche Sprache darstellen, sollten sie ganz spontan zu der vorgelegten Zeichnung selber notieren, was da los sei. Es wurde kein einziger "das ist ein"-Satz gebracht. Die Notizen reichten von schlagwortartigen Kurzsätzen bis zu längeren Nebensatzkonstruktionen:⁵¹⁾

- Känguruhmutter hat Schnupfen
- Känguruhmutter mit Nasentröpfler
- Mutter Känguruh sollte was gegen ihren Schnupfen tun
- Die Mutter hat eine Riesenerkältung
- Das Känguruhkind muß den Schirm aufspannen, weil die Mutter so eine Triefnase hat
- Wäre die Frau Känguruh auch brav zum Inhalieren gegangen, müßte sie nicht so rotzeln und womöglich ihr armes Kind anstecken, das sich nur noch mit Regenschirm schützen kann.

Wir sehen also, wie Bildmaterial durchaus Sprechen provozieren kann, müssen aber immer davon ausgehen, daß es zum Verstehen der ikonisch verschlüsselten Zusammenhänge nicht nötig ist, wenn die graphischen und wahrnehmungsmäßigen Voraussetzungen gegeben sind (vgl. "bildungsabhängiger Vorgang", BOURDIEU 1970, S. 169). Didaktisch-methodisch liegt hier ein Ansatzpunkt für die Gestaltung von Bildmaterial und von Bildgeschichten. Nur, wo das Verstehen erschwert, oder vieldeutig ist, besteht Anlaß zu verbalen Äußerungen, Diskussionen und Deutungen.

WALLRABENSTEIN (1976) als Vertreter einer "situationskonstitutiven Sprechdidaktik" macht Bilder und Bildgeschichten zu einem Haupt-

51) Die Studenten waren über Sinn und Zweck der Übung nicht vorher instruiert worden.

medium und ist eifriger Verfechter des Einsatzes von "Sprechgeschichten". Sie liefern die Situationskontexte, die es zu verbalisieren und zu interpretieren gilt. Der Verfasser von solchen ikonisch kodierten Texten muß Kommunikationsanlässe erkennen, darstellen und methodisch dazu beitragen, daß die Interaktionsangebote sprachlich bewältigt werden können. Es geht um Entschlüsselung und Interpretation des Wahrgenommenen, der Bilder als "ikonischer Repräsentation" (BRUNER et al. 1971, S. 29). Bilder unterhalten Beziehungen zur visuellen Erfahrung, die jedoch vorher gemacht sein muß. Nur dann binden sie das Interesse und, gerade durch die Unabhängigkeit von linguistischen Kategorien (vgl. ECO ²1972, S. 197), führen sie neue Bedeutungszusammenhänge herbei.

Besonders "offene Geschichten", die nicht zu überdeutlich Lösungen vorgeben, also wenig restriktiv sind, schaffen durch das Entschlüsseln der dargestellten Gesten neue Möglichkeiten für Situationsdefinitionen, die WALLRABENSTEIN (1976, vgl. S. 78) weitgehend zu nützen empfiehlt. Eine normale Bildgeschichte (wie "Vater und Sohn") instruiert in kürzester Zeit über die Kommunikationssituation, weil alles eindeutig ist. Die offene Geschichte setzt verschiedene Techniken ein, gerade um Verzögerungen, Komplikationen, Lücken oder Mehrdeutigkeiten in den Auffassungsprozeß einzuschieben. Dies ist eine Strategie, die Notwendigkeit zum Verbalisieren zu motivieren.

Zu den Techniken, Bildgeschichten doch zu einem Sprechanlaß werden zu lassen, gehören ähnliche Strategiezüge, wie wir sie teils auch vom Erzählen kennen (wo sie zu Wertung, Mitdenken oder Vervollständigung aufrufen, vgl. SCHARRELMANN 1909, 1920):

- das letzte Bild fehlt

In der Diskussion um die Pointe verbalisieren die Kinder den gesamten Handlungsverlauf und diskutieren verschiedene Lösungsmöglichkeiten. Sie müssen die Situation interpretieren, um einen "Schluß" zu finden.

- eine Szene bleibt unklar

Die Kinder stellen ihre Interpretation der Lage dar
(z.B. bei Schuldfragen)

- wir bieten mehrere Schlußbilder an

Nach der getroffenen Wahl begründen die Schüler ihre Entscheidung, kritisieren die der anderen und vergleichen sie mit ihren eigenen Erfahrungen

- wir geben durch Sprechblasen Stichworte, die zur Stellungnahme anregen

- wir stellen durch leere Sprechblasen das Sprachverhalten in Frage

Hier bieten sich Möglichkeiten zu Metakommunikation, Klärung von Situierung, Schaffung von kontextbezogenen Äußerungen.

- wir ersetzen Handlungsbilder durch Darstellungen mimischer Stereotypen (lachen, weinen, grollen, staunen ...)

Aus den Gesichtern, die verschiedene Ausdrucksqualitäten signalisieren, ziehen wir Schlüsse auf den Handlungsabgang oder etwa die Einstellung der Person zu den geschilderten Vorgängen. Wir diskutieren beispielsweise, ob derjenige es ehrlich meint, ob es ihm leid tut oder ob die Entscheidung für ihn gut war ...

- wir bringen "Bildstörungen"

Verdeckungen, unbekannte Gegenstände, Rückenansichten und ungewöhnliche Darstellungsweise (z.B. Perspektive) regen zu Vermutungen, Überlegungen und Fragen an.

Ziel einer Bildgeschichte darf also keinesfalls eine statische Beschreibung oder Aufzählung abgebildeter Dinge sein. Nachvollzug und Begründung von Interaktionsformen und Kommunikationsverhalten erfolgt niemals in "das ist"-Sätzen. (Ausnahmen können nötig sein, wenn es lediglich darum geht, Gliederungshilfen für erste Versuche im schriftlichen Sprachgebrauch zu geben.)

7.2.4.3 Comics

Eine Alternative zu reinen Bildgeschichten, deren Vorteil ja gerade die sprachfreie Simultanerfassung des Geschehens darstellt, weil sie eine schnelle Information zuläßt, sind in den Comics zu sehen. Sprechblasen mit onomatopoetischen Lautkombinationen demonstrieren eine Geräuschkulisse und nur selten haben die Blasentexte eine für den Handlungsfortgang bedeutsame Funktion.

Beobachtungen bei sprachbehinderten Kindern zeigten, daß beim Comic-Betrachten die Texte übergangen wurden, selbst von Kindern, die gute Lesekenntnisse hatten. Sie orientierten sich nur am Einzelbild, obwohl man teilweise, ohne den Text zu lesen, der Handlung nicht folgen konnte. Sie lachten gern, wenn einer hingefallen war oder eine Ohrfeige bekam, wenn etwas explodierte, ein Auto in Teile zerbarst oder was an ähnlicher "action" sonst anzutreffen war. Die Kinder blätterten teilweise sehr schnell und übergingen wohl auch viele Seiten. Geräuschwörter - oft in zackigen "Blasen" - wirkten offensichtlich als Signal, genauer hinzusehen: "Die Visualisierung von Hörbarem" durch die Sprechblasenoptik hatten die Kinder voll erfaßt (vgl. GRÜNEWALD 1984, S. 59ff).

Blasen mit viel Text dagegen wurden übergangen.

Es zeigte sich, daß die Kinder Schwierigkeiten hatten, die Kodes zu wechseln, also vom simultanen Erfassen der ikonischen Zeichen und Symbole auf das sukzessive Sinnerfassen und Rekodieren schriftsprachlicher Zeichen umzuschalten. Das deckt sich mit Beobachtungen, daß Kinder, die sich nonverbaler Kommunika-

tionsmittel (Gesten wie Zeigen, Winken, Gebärden) bedienen, trotz vorhandener lautsprachlicher Fähigkeiten, kaum auf dies verbale Medium umschwenken, wenn vom Partner Nichtverstehen signalisiert wird." 52)

Diese Fakten müssen wir bei der Gestaltung von Bildgeschichten mit Sprechblasen in Rechnung ziehen. Das bedeutet, daß Inhalt und Bedeutung nicht allein aus dem ikonischen Zeichen zu entnehmen sein sollten, also der Text nicht redundant zum Bild zu geben wäre, sondern das Bild als Verstehenshilfe zum Text zu betrachten ist.

Sehen wir uns jeweils zwei aufeinanderfolgende Szenen einer als Comic gestalteten Bildgeschichte an, können wir leicht die Erfahrung nötiger und "überflüssiger" Textblasen nachvollziehen (siehe Abb. 40 und 41 auf der folgenden Seite).

Abbildung 40/1 zeigt eine eindeutige Situation:

Der Bub möchte mit seiner Schleuder den Vogel treffen und bewegt sich auf das Wasser zu. Bild 40/2 zeigt bereits die befürchtete Folge - er ist hineingefallen. Jeder zusätzliche Text würde nicht gelesen, da die Aussage des Bildes eben nur eine Deutung zuläßt. Eine leere Sprechblase kann Anstöße zur Verbalisierung geben.

Abbildung 41/1 zeigt eine klare Situation, deren Problematik aber nicht ersichtlich ist. Picknick am Flußufer. Erst die Sprechblase ermöglicht es, die Kommunikationssituation Mutter-Sohn zu verstehen. Der Sohn sagt: "Ich will aber baden!". Die Mutter antwortet: "Nein, Werner, das ist noch viel zu kalt!"

Bild 41/2 zeigt eine Lösung: "Dann ziehe ich halt zwei Badehosen an!"

52) Mitteilung von H. CHIPMAN, der im Rahmen seiner Forschungsarbeit über nonverbale Kommunikation dazu auf amerikanische Untersuchungen verweist.

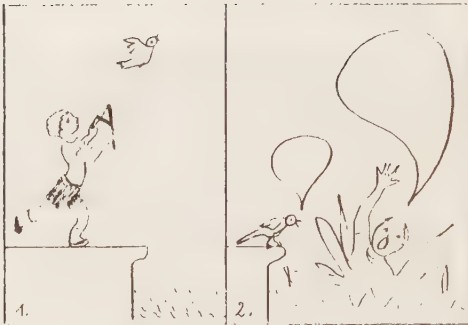


Abb. 40:

- eindeutige Aussage
Sprechblase überflüssig



Abb. 41:

- ohne Sprechblase
unverständlich

(Textquelle: BUNTE
LESEWELT, S. 104)

Der Einsatz von Comics (oder nach dem Sprechblasenprinzip gestalteter Fibelgeschichten) zu den täglichen Erzählungen ist im Sinne der Sprachintervention nur sinnvoll, wenn die Texte als Auszüge einer echten Kommunikationssituation für die Sinnentnahme unerlässlich sind. Bei der Herstellung einer Eigenfibel, die Lesenlernen als eine Form des Spracherwerbs betrachtet, sollten Comic-Szenen nicht fehlen.

7.2.4.4 Das multifunktionale Mal- und Bastelbuch als Arbeitsmittel, in Abstimmung auf das "setting" der Episoden

Bildergeschichten, Bilderbücher (ohne Text) und Situationsbilder werden also in simultaner Weise relativ rasch erfaßt, der Sinneseindruck dauert nur kurz und erfordert bei eindeutiger Darstellungsweise keine längere Auseinandersetzung. Sowohl die optischen, als auch die inhaltlich/emotionalen Impressionen sind flüchtig und zwingen nicht zu selbständigem Denken oder gar zum Verbalisieren.

Wer einmal beobachtet hat, wie Kinder Zeitschriften oder Bildbände durchblättern, der hat sich gewiß schon gewundert, wie wenig Zeit dem einzelnen Bilde gilt, das heißt, wie mit einem (scheinbar?) flüchtigen Blick die Illustration oder das Foto erfaßt, als nicht zu interessant klassifiziert, bzw. als ganz simple Aussage aufgenommen wird. Nur an weniger eindeutigen oder an den für den Betrachter persönlich interessanten Darstellungen bleibt das Auge länger haften; hier werden Details betrachtet oder Kommentare gegeben.

Es gilt also, Mittel und Strategien zu entwickeln, die Auseinandersetzung mit dem Erzähltext und seiner Sprache, die Beschäftigung mit der Geschichte und ihren Problemen oder auch Lösungsversuche für Sprachhandlungsaufgaben zu verlängern und zu intensivieren. So wie wir in einer gesamtunterrichtlichen Unterrichtsplanung durch sachlich-sprachliche Konzentration (auf der Basis der Episodenerzählungen) eine Vertiefung und Frequenzerhöhung erzielen können, so müßte dies auch auf der Ebene der Arbeitsmittel möglich sein.

Findige Didaktiker und Pädagogen haben das alte (mechanistische) Malbuch zu einem offenen, multifunktionalen Medium weiterentwickelt, das in dieser Form Anstöße zu Lernprozessen zu geben vermag. Das alte Malbuch, das nur zum Ausfüllen von Flächen nach fertigen

Vorlagen taugte, wird also immer mehr abgelöst von weniger starren Mal- und Bastelbüchern.

"Der Malprozeß wird mit Einsicht in die Geschichte und Phantasieprozessen bei der Bildproduktion verbunden. Die Vorgabe fungiert eher im Sinne des Modell-Lernens und nicht im Sinne von Imitationslernen" (OTTO 1984, S. 109).

Das Mal- und Bastelbuch als Verarbeitungsmedium für die strategischen Lehrererzählungen dient nicht nur der Verständniskontrolle, der Wiederholung und Festigung gelernter Fakten, sondern regt an zur Anwendung des Gelernten in neuen Situationen.

Im Anfangsunterricht fallen Eigenfibel, Arbeitsblätter für den Sachunterricht, Arbeiten im Rahmen der Kunsterziehung und der Handarbeit zusammen mit dieser Form des multifunktionalen Mal- und Bastelbuches als sprachtherapeutischem Medium.

Die Figuren beziehen ihre Funktion aus der Erzählhandlung, deren Hintergrund den bekannten Rahmen für die zeichnerische Darstellung bildet. Das Mal- und Bastelbuch kann als Ergänzung zu den Erzählungen ein breites Spektrum von Materialien für den gesamten Anfangsunterricht anbieten, das die intensive sprachliche Durchdringung von Sprechsituationen und Sachfeldern ermöglicht.

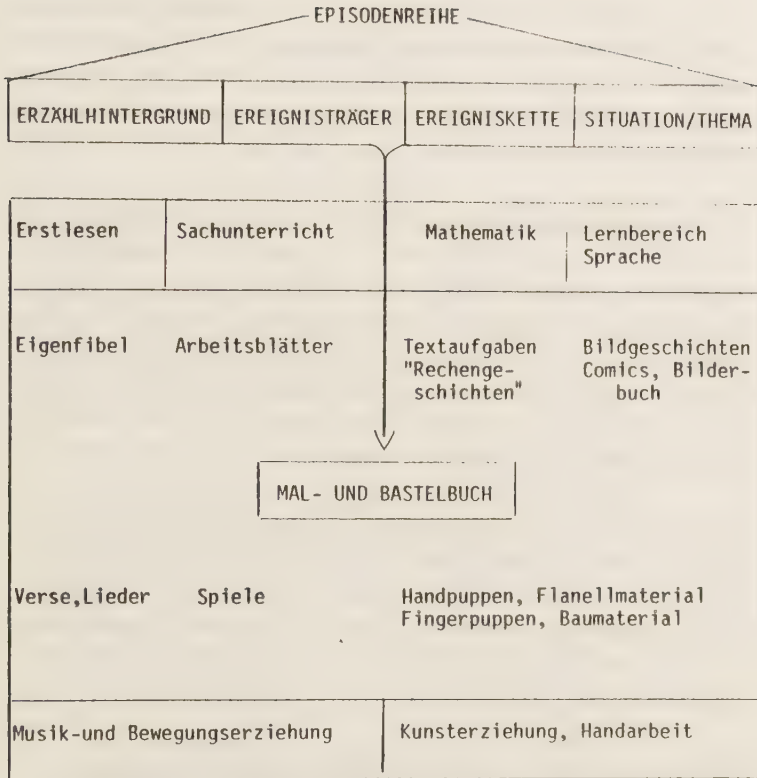


Abb. 42: Das multifunktionale Mal- und Bastelbuch als begleitendes Medium zu den Erzählungen im Zentrum der Unterrichtsmaterialien

7.2.5 "Einschleifen" von Wortrhythmus, Satzintonation und Abfolge durch sprachlich gegliederte Bewegungszeit

Zeitweise bietet es sich an, aus dem Handlungsgang wichtige Sprachformen zu lösen und mnemotechnisch durch Einbettung in rhythmisier-

te Verszeilen zu sichern. Dem Merkvermögen der Kinder im Anfangsunterricht angemessen erscheinen Zweizeiler. Beobachtungen in ersten Klassen von Sprachbehindertenschulen zeigten, daß längere Verse zwar mit Hilfestellung reproduziert werden konnten, nicht aber selbständig jederzeit abrufbar waren.

Die Verse erfahren eine Festigung durch Zurechtsingen im Dreitonraum, eine Form, in welcher sie in der Musik- und Bewegungserziehung einsetzbar sind; Schwerpunkte (Akzente) setzen wir durch instrumentale Verstärkung oder durch Substitution eines Wortes durch einen Klang. Umgekehrt spielen die Kinder den Vers auf einem Instrument (das heißt sie geben die Rhythmusfolge wieder) und sprechen nur die betreffende Sprachform. Da der Vers stets an den Kontext gebunden bleibt, ist die sprachliche Relevanz gesichert.

Benötigen wir Verse zum Schwingen (Schreibblehrgang), stellen wir möglichst den als Bewegungshilfe gedachten Spruch in einen inhaltlichen Zusammenhang mit dem optischen Ergebnis. Jedes Kind spricht individuell für sich. Gemeinsames Chorsprechen verbietet sich hierbei, da jedes Kind, physisch bedingt, einen anderen Schwingrhythmus hat.

RAMGE (1976) konnte anhand von Beobachtungen an Kleinkindern im natürlichen Primärspracherwerb einige Teilfähigkeiten⁵³⁾ analysieren, die als bedürfnishafte und kognitive Aktivitäten des Kindes zu sehen sind.

DANNENBAUER (1983) schlägt vor, diese Teilfähigkeiten in eigens geschaffenen Situationen zu fördern. Für die Aktivität des Trainierens lassen sich diese situationsgebundenen Verse gut und entwicklungsproximal einsetzen, da sie - in spielerischer Weise verwendet - wie beim Kleinkind, mit Lustgefühlen durch die Rhythmisierung verbunden sind.

53) RAMGE 1976, S. 22: "Imitieren, Strukturieren, Trainieren, Explizieren und Agieren".

Wir achten beim Sprechen und Zurechtsingen stets auf einen natürlichen Rhythmus. Die Orientierung an der Sprechsprache behält Vorrang vor allzu schriftsprachlich gewählten Wendungen und Flexionsformen. Sehen wir uns daraufhin ein Verskonzept und seine Realisierung im Unterricht einmal an.

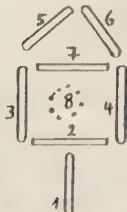
Geplanter Vers:

Sprechsprachliche Realisierung:

Der Vater baut ein Vogelhaus,
die Kinder streuen Körner aus.
Ihr Vögel kommt zum Fressen,
wir hab'n euch nicht ver-
 gessen!

Der Papa baut a Vogelhaus,
die Kinder tun a Futter raus.
Kommts Vögel, kommts zum Fressen,
mia ham euch net vergessen!

Im Rahmen der Musik- und Bewegungserziehung sollte zu diesem Vers aus Bauklötzen eine Vogelhausform gelegt werden. Dies gelang den Kindern dort wesentlich besser, wo der hochsprachliche Text mit umgangssprachlicher Diktion eingeschliffen war. Die meisten Kinder waren in der Lage, den Vers mit allen vier Zeilen selbständig zu sprechen oder zu singen, während die Gruppe, die den ersten Vers lernte, Schwierigkeiten beim Behalten und auch beim Zurechtsingen hatte. Der Rhythmus aus Nehmen und Hinlegen der Klötzchen war bei den Kindern, die den umgangssprachlichen Text sangen, durch harmonische Bewegungen gekennzeichnet.



Den letzten Textschwerpunkt ("vergessen") markierten sie mit großer Sicherheit (Hinschleudern einer Handvoll "Körner"). Die anderen Kinder, die den ersten Text auch gelesen hatten, waren in ihren Bewegungen unsicherer und reagierten nervöser auf die Anforderung.

Bei der Verswahl oder beim Zusammenstellen neuer Reime sind rhythmische Störungen im Textverlauf oder Umstellungen des normalen Satzschemas allgemeine Kriterien, ein Gedicht bei sprachschwachen Kindern nicht zu verwenden. Manche Verse sollten wir mit den Kindern daraufhin untersuchen, wie man das Gelesene in gesprochener Sprache sagen würde. Beide Formen nebeneinander zu benützen ist ein Bei-

trag zur Hochspracherziehung und zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten.

7.3 Das Rollenspiel als Erzählstrategie und Arbeitsform einer handlungsorientierten Sprecherziehung

Das Rollenspiel als Arbeitsform des Lernbereichs "Sprache" zählt zu den Schwerpunkten einer "handlungsorientierten Spracherziehung" (INGENDAHL 1978, S. 165), eines korrektiven und kompensatorischen Sprachunterrichts im Sinne der "therapeutischen Sprachdidaktik" (HERRMANN, W., 1977).

7.3.1 Rollenspiel: simulierte und verfremdete Kommunikationssituation

BRECHTs Verfremdungsfrage ist auch beim Rollenspiel der geeignete Einstieg.

"Die Kommunikationssituation wird durch die Spielsituation verfremdet" (INGENDAHL 1978, S. 174).

Scheinwerferartig werden Aspekte der Kommunikationsstruktur herausgeleuchtet und neu dargeboten. Das setzt voraus, daß eine Struktur vorgegeben ist und diese nicht erst im Spiel aufgebaut werden muß. Diese Aufgabe übernimmt der Pädagoge, indem er vorstrukturisiertes Material anbietet oder aber durch eine Erzählung organisiert.

Die lebensnahe, detaillierte Erzählung mit hohem Direktheitsgrad ist für Kinder, deren Sprachvermögen nicht genügend ausgebildet ist, eine unerläßliche Basis für erfolgreiches Rollenspiel, so wie diese eine nahezu unerläßliche Basis für die Rezeption des Erzähltextes darstellt.

Wir schalten Rollenspiel manchmal auch innerhalb der Erzählung ein. Hierbei ist eine (metakommunikative) Verständigung unter den Kindern sogar erwünscht, nämlich dann, wenn sie überlegen, wie sie an Ullis Stelle handeln oder reagieren würden. Danach wird weiter-erzählt und das Handeln des Protagonisten mit den eigenen Vorschlägen verglichen.

Hier ein Beispiel aus einer Geschichte, in der Uli sich nicht zusammennehmen konnte und trotz eines Verbots Rudis neue Springmaus aus dem Käfig genommen hat. Die Maus verschwindet unter dem Schrank, und Rudi, der ins Zimmer zurückkehrt, ist sehr entsetzt.

Lösungsvorschläge:

- also, ich tät dem Rudi sagen, du, die Maus, die war so süß, die hat so gebettelt, da hab ich sie raus
- aber der Rudi, der hat ja extra gesagt, daß sie noch net zahm is
- mei, trotzdem, i tät sagen, die is von selber raus
- des is a Schmarrn, weil die kann des gar net
- i wenn der Rudi wär, i wär sauer
- ja, aber es is ja eigentlich nix passiert
- dann tät ich dene ihrn Hasen auslassen, dann tät er sehn, wie blöd des is
- ich tät se mit was Gutem einfach rauslocken, oder?

Das Rollenspiel - sei es bereits in flüssig ablaufenden Dialogen oder noch in der Besprechungsphase - hat viele Vorzüge, die wir jedoch mit Einschränkungen versehen müssen.

- Die Simulation kommunikativen Handelns ermöglicht prozeß-orientiertes Sprachlernen und ersetzt das produktorientierte Lernen, das über kognitive Strategien und Instruktionen erfolgt.

- Das Rollenspiel entspricht in seiner kommunikativen Struktur dem Ernstfall, setzt aber bereits das Vorhandensein von Sprachmitteln zur Bewältigung der simulierten Situationen voraus. Diese sollen in der Erzählung zuvor aktiviert, angeboten und differenziert werden.
- Auch in der Motivationsstruktur ist das Rollenspiel der realen Situation angenähert. Kleinen Kindern jedoch, die noch nicht die volle Dekontextualisierung erreicht haben, fällt es schwerer, naturalistisch ein Sprachhandeln zu simulieren. Ihnen fehlt oft der realistische Rahmen, der die Sprechsituation charakterisiert, und damit die Motivation.

Der Vorstellungshorizont muß durch das "setting" der Geschichte erst im Realistischen so gesichert werden, daß eine Übertragung in reduzierte Spielformen möglich wird.

Fehlender Realismus im Gegenständlichen und mangelnde sprachliche Vorgaben für die Sprechsituation ließ eine (von Studenten beobachtete) Gruppe von sprachbehinderten Kindern völlig ratlos werden.

Die Lehrerin forderte die Kinder völlig unvorbereitet auf, mit geknoteten Taschentüchern (als Personen) über den Schulranzen (als Bühne) hinweg eine Szene aus "Der Wolf und die sieben Geißlein" zu spielen. Auf diese Anweisung reagierten die Kinder mit verlegenem Schweigen und einige Erfinderische schwenkten lachend die Tücher. Sie schienen keinen Zusammenhang zwischen der seltsamen Szenerie (auf jedem Tisch ein Schulranzen) und dem Märchen herstellen zu können.

Sehr viel besser fand sich eine andere Gruppe zurecht, die eine Studentin vor einen sorgfältig gedeckten Zwergentisch führte. Es gelang - mit etwas Hilfestellung - die Heimkehr der Zwerge zu mimen und die ostinaten Sprachformen des Märchens anzuwenden.

Die Konfrontation mit dem realistischen Tisch aktivierte bei den beschriebenen Kindern den Inhalt der Geschichte, den sie als Skript

für das Hantieren mit den Gegenständen und das Handeln mit Sprache umsetzen konnten. Der anderen Gruppe, die zum ersten Mal mit diesen sehr abstrakten Taschentuchfiguren spielen sollte, gelang es nicht, diesen Bezug herzustellen.

Hilfen für natürliches Rollenspiel stellen Verkleidungen dar; auch Utensilien als Statussymbole und Handlungsgegenstände sind für Kinder, deren Spracherleben noch nicht an Erfahrungen gewachsen ist, unerläßliche Spielgrundlage.

Beobachtungen in einer Sprachheilklasse zeigten auffällige Unterschiede in der Spielfähigkeit, die offensichtlich vom äußeren Rahmen und realistischen Requisiten abhingen.

In dem schon mehrfach erwähnten "Nikolaus-Spiel" konnten sich die Kinder wesentlich adäquater ausdrücken, wenn der Nikolausdarsteller Bart und Mantel trug. Gegenüber dem Spieler in Schulkleidung benahmen sie sich frech und akzeptierten ihn in seiner Rolle nicht so ganz. Nachdem ein ähnliches Phänomen beim Einsatz eines Schokoladennikolauses auftrat, ist anzunehmen, daß an das Äußere auch bestimmte Sprachmuster gebunden sind. Die Rollenfestlegung als Nikolaus schien hier sprachlich eindeutiger, aber auch das Verhalten, das man ihm entgegenzubringen hatte.

Die "Eltern" des Spiels konnten besser Erwachsenensprache nachahmen als ohne diese optische Stütze der Fiktion. Die sprachlich besten Leistungen zeigten die Kinder jedoch, wenn sie mit den Puppen die Szene aufführten (vgl. in dieser Arbeit 3.3.2.2). Sie simulierten die Interaktion nur teilweise direkt, so daß das Spiel mehr Handlungsvorschläge als Dialoge enthielt.

Dies müssen wir als eine normale spielbezogene Interaktion ansehen, ja es gehört geradezu zu den Bestandteilen gut entwickelten Rollenspiels. Fiktive Handlungen und Situationen treten in mündlichen Erklärungen an die Stelle von Handlungen und Situationen; auch machen die Kinder untereinander ihr Verhalten plausibel, indem sie sich über ihre fiktiven Handlungen unterhalten (vgl. dazu SMILANSKY 1973).

Rollenspiel, das sofort in Form einer szenischen Darstellung ablaufen soll, verkürzt die Phase der fiktiven Veränderung der Rea-

lität und damit des Sprechens über das Spiel, womit wesentliche Faktoren für das Gelingen entfallen (siehe SCHMIDTCHEN/ERB 1976, S. 67).

Das "Probearbeiten" im Rollenspiel oder mit Ersatzobjekten als Akteure darf nicht eigentlich ein Vorspielen sein, aber auch nicht ein Nachspielen im Sinne einer Anwendungs- und Verarbeitungsphase. Das Spielen und Simulieren einer Situation und das Sprechen darüber soll ja doch zur Bewältigung dieser Situation, die den Kindern aus ihrem Alltag bekannt ist (und durch die Erzählung bewußt gemacht wurde), eben dort beitragen. Dabei ist es ein großer Vorteil, daß zwar das simulierte Verhalten Entscheidungen fordert, aber als gespieltes Sprachhandeln keine Konsequenzen zeitigt, also auch keine Folgen zu befürchten sind.

"Die Simulation von kommunikativem Handeln ... entlastet vom Druck der Sanktionen" (INGENDAHL 1978, S. 174). Besonders "das soziale Rollenspiel als Hilfe zum sozialen Lernen" (KOCH 1978) profitiert von dieser Entlastung.

"Diese Entlastung, zusammen mit der reaktualisierenden Externalisierung der Normen, eröffnet in der Simulation des Rollenhandelns die Chance, über verschiedene Stufen der Bewußtmachung die Normen neu zu interpretieren, zu durchbrechen oder außer Geltung zu setzen und das Verhalten zu ändern" (KRAFT 1974, S. 37f).

7.3.2 Mangelnde Spielfähigkeit: Sprachproduktion und kommunikativer Status des Rollenspiels

Eine Gefahr müssen wir jedoch in der Überschätzung des kommunikativen Status des Rollenspiels sehen. Im Überschwang der möglichen Verwirklichung sprachlicher und sozialer Intentionen durch die Strategie "Rollenspiel", dürfen wir nicht in den Fehler verfallen, schon von der Planung her uns ganz auf simulierte Situationen zu verlassen.

Nicht die direkte Auswirkung auf die Praxis ist zu fürchten, sondern die indirekte, daß nämlich das Rollenspiel "als anerkannter Träger natürlicher Kommunikation in die Lehrmaterial- und Unterrichtsplanung einging und dadurch den Weg für 'noch natürlichere' Unterrichtsaktionen blockierte" (RÜSLER 1983, S. 146).

So wie jede Erzählung ihren Ausgangspunkt im Erlebnisbereich der Kinder hat, so muß auch das Rollenspiel auf der Realität basieren und nicht als Realitätersatz betrachtet werden.

Die Aufforderung, eine Rolle zu übernehmen oder auch nur, einem Rollenspiel zu folgen, kann besonders bei Kindern, deren Sprachfähigkeit herabgesetzt oder nicht entwicklungsgemäß ist, auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen. Nicht am Fehlen praktischer Handlungsmuster ("scripts", FRESE/SABINI 1985, S. 246) scheitern diese Kinder, sondern an der mangelnden Aktivierung sprachlichen Erfahrungswissens in Assoziation an eine vorgegebene Sprechsituation. Dazu kommen im schulischen Bereich Sprechschüchternheit und Hemmungen in Fehlinterpretation dessen, was mit dem Rollenspiel beabsichtigt ist; dann nämlich, wenn es so scheint, als solle damit überprüft werden, ob man vorher gut aufgepaßt und die Redewendungen des Lehrers auch fehlerfrei gespeichert habe, verweigern gestörte Kinder die Mitarbeit und zeigen Angstsymptome. Einer echten Kommunikationssituation fehlt ja eigentlich der Charakter des "Schauspiels", bei dem eine Gruppe die Reaktion eines Spielers beobachtet. Frei handeln zu können, verlangt ein hohes Maß an Selbstsicherheit. Die unter dem Terminus "mangelnde Spielfähigkeit" zusammenfaßbaren Probleme im schulischen Rollenspiel reichen also von Hemmungen und fehlender Körper- und Spracherfahrung bis zur Angst.

INGENDAHL (1978) schlägt nun vor, diese Spielfähigkeit durch Vorübungen aufzubauen. Er sieht in Interaktionsspielen ein wirksames Therapeutikum, hier einzugreifen, klärt jedoch nicht, wie diese wiederum zu motivieren und sprachlich vorzubereiten sind. So stehen seine Vorschläge etwas verloren im Raum:

- Bewegungsspiele, Körpersprache
- Sensibilisierungsübungen (Sinne)
- Simultane Sprechspiele (Sprache und Bewegung)
- andere "gedeckte" Formationen (z.B. mit Masken, Puppen, Schattenspiel)
- Sprechspiele im Kreis
- Dialogspiele im Innenkreis (Spieler und Beobachter)
- Angeleitetes Rollenspiel als Element einer Unterrichtseinheit.

Was hier so isoliert nebeneinandersteht, finden wir im Konzept der Musik- und Bewegungserziehung für die Grundschule in idealer Weise repräsentiert, verbunden mit musisch-künstlerischen Elementen. In diesem Sinne geschulte Klassen haben keine Schwierigkeiten, etwas Erlebtes, Gehörtes oder Ausgedachtes in Spiel umzusetzen.

Diese Vorübungen können also Hemmungen abbauen, zum Beobachten fremden und eigenen Verhaltens anregen und gewisse Spieltechniken vermitteln. Ohne reale Situationen als Basis bleiben auch sie nutzlos.

7.3.3 Erzählen und Rollenspiel: komplementäre Strategien der Sprachintervention

Für effektives Rollenspiel, das auf der Basis der realitätsnahen Kommunikationssituationen ein Probehandeln darstellt, müssen die benötigten Skripts der Spielhandlung vorhanden sein oder vorher vermittelt/erarbeitet werden. Die gute Lehrererzählung kann den Vorstellungshorizont dafür abstecken und die Motivationsgrundlage für wirklichkeitsbezogenes Rollenspiel schaffen. Modelle für Handlungsmuster sind die Ereignisträger der Episoden, die besser geeignet scheinen als Märchenfiguren.

Die fiktive Kommunikationssituation der Erzählung dient durch Vermittlung intensiven Spracherlebens als Modell für das zu simulierende Kommunikationsverhalten im Rollenspiel, das aber nicht auf "Satzmuster" oder sprachliche Versatzstücke bezogen erfolgt. Das Probehandeln im Spiel, in der durch die Erzählung gut vorstrukturierten Situation, vermittelt ein erfolgreiches Schema für Sprachhandeln.⁵⁴⁾ Dieses positive Spracherleben soll zur Anwendung des "Erlebens" in der Realität des Alltags führen.

Rollenspiel und Erzählung sehen wir in einem engen Zusammenhang; sie bedingen sich gegenseitig und stützen sich, stellen also komplementäre Strategien dar.

Das folgende Schema (siehe Abb. 43, S. 450) faßt uns die Funktionen des Erarbeitens und Verarbeitens, die beide Lehrformen verbinden, noch einmal zusammen.

54) Auf die Bedeutung des Rollenspiels für das soziale Lernen ganz allgemein soll hier am Rande verwiesen werden. Sprachhandeln nach Interaktionsnormen, Verbalisierung eigener und fremder Gefühle, sprachliche Kontaktaufnahme und Kooperation sind wesentliche, aber nicht alleinige Faktoren dabei (vgl. KOCH, Chr.M.: Das Rollenspiel als Hilfe zum sozialen Lernen, 1978; SMILANSKY, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder, 1973).

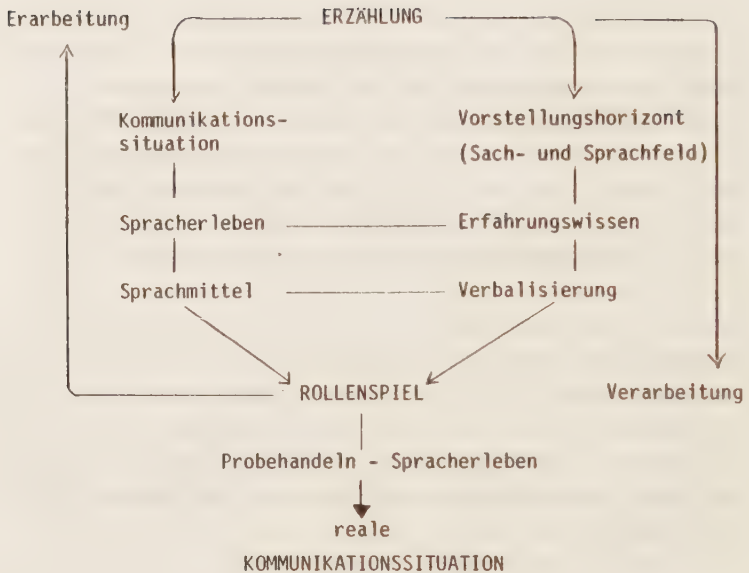


Abb. 43: Erzählung und Rollenspiel als komplementäre Strategien der Sprachintervention

7.4 Zusammenfassung

Erzählstrategien außerhalb des Textes

Im vorliegenden 7. Abschnitt der Arbeit ging es um die ganz konkreten Auswirkungen narrativer Strategien auf den Unterricht und die Gestaltung der Lernumwelt. Hier verstanden wir ERZÄHLTECHNIK als die Anteile des Erzählens, die situative Strategeme - besonders auf das Hörverstehen bezogen - erfordern. Die ERZÄHLSITUATION und die verwendeten verbalen und nonverbalen HILFSMITTEL identifizierten wir dabei ebenso als Strategieträger, wie ERZÄHLZEIT und -FREQUENZ.

Besonders kritisch zu sehen ist der Übergang von der Erzählsituation zur Unterrichtssituation, von der fiktiven zur realen Welt. Auch wenn die Grenzen der erzählten Welt deutlich markiert sind (Tempus, Gliederungssignale), da ja auch der Erzähler aus seiner Rolle schlüpft und wieder Lehrer wird, so sollten wir keinen Bruch entstehen lassen. Das im Hören Erlebte muß nachwirken können. Denk- und Lernprozesse, die bereits in Gang gekommen sind, würden durch solch abruptes Vorgehen gestört und irritiert. Wir suchen den Vorstellungshorizont zu erhalten und das Spracherleben mit den Sach- erfahrungen aus der Geschichte in den Unterricht hinüberzunehmen.

Da die Erzählsituation nicht nur eine besondere Kommunikations- situation, sondern auch ein äußerer Rahmen ist, in dem die Sprech- handlung "erzählen" abläuft, dürfen sich auch diese Bedingungen nicht zu plötzlich ändern. Als rezeptionssteuernd in der Erzähl- situation müssen wir folgende Stratageme berücksichtigen:

Entspanntheit	- sprachlich:	Tempus, Erzählankündigung
	- psychisch:	ohne Belastung, Leistungszwang
	- räumlich:	freie Sitzweise
Ruhe	- akustisch:	kein Lärmpegel, Störungen
	- optisch:	keine ablenkenden, starken optischen Eindrücke, keine Bewegung
	- psychisch:	ohne Konflikte, freundliche Zuwendung
Kontakt	(- sprachlich:	Sprachton, positive Regression)
	- sozial:	Sitzrunde, Augenkontakt, Kör- perkontakt, Einbeziehung von Zuhöreraktivitäten

Für eine narrative Sprachintervention über Modelle in fiktiven (aber relevanten) Kommunikationssituationen ist eine hohe ERZÄHL- FREQUENZ erwünscht, setzen wir Erzählungen als "advance-organizer"

ein, wird sie sich zwangsläufig ergeben. Das ist keinesfalls problematisch zu sehen. Auch im Alltag nehmen wir täglich Erzählungen auf und beobachten Vorgänge um uns herum. Wir dürfen also konversationelles Erzählen nicht gleichsetzen mit dem Vortrag von Märchen oder gar der Vorführung von Filmen, wo es sich empfiehlt, eher sparsam zu sein.

Die ERZÄHLZEIT hängt von der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler ab. Flexibilität in den Entscheidungen, ob, wann und wie lang erzählt und zugehört wird, ist dringend erforderlich. Aufmerksamkeit und Konzentration bei den Zuhörern zu erzeugen und zu erhalten ist eine Intention, die sich mit rhetorischen und paralinguistischen Mitteln durchsetzen läßt.

Tragen schon Intonation, Tempo und Lautstärke als indirekte Sprachmittel der gesprochenen Sprache ganz wesentlich die Intentionen des Erzählers, so läßt sich über MIMIK und GESTIK die Anschaulichkeit des Erzählten steigern. Gezielt angewandte, als Gliederungs- und Verstehenshilfen eingesetzte Mimik und illustrierende Gebärden sind nonverbale Redestützen, die sich von unreflektiertem Gesichtsausdruck oder Gestikulieren intentional und formal unterscheiden, jedoch nicht unnatürlich, übertrieben oder unfunktional sein sollten.

In der direkten Interaktion oder auch im nachgestaltenden Spiel brauchen wir MATERIALIEN, die entweder nicht sehr festgelegt sind und sich immer wieder umfunktionieren lassen, oder aber solche, die sich sehr detailliert auf die Episoden beziehen.

Freies Material dient vor allem zum Bauen und Gestalten, auch allgemeines Spielgut kann Situationen illustrieren. Wichtiger aber scheinen uns die gebundenen Spiel- und Arbeitsmittel, die wir stets den aktuellen Episoden anpassen.

BILDMATERIAL verwenden wir in vielfältigsten Formen. Das Spektrum reicht von einfachen Textillustrationen, Bilderszenen auf Folien

oder Arbeitsblättern bis zu durchlaufenden Bildgeschichten. Mit inhaltlichem Bezug zur Episodenhandlung ergänzen Kataloge und Prospekte, Formulare und REALIEN die Anschauungsmittel.

Erzählen zu Bildern ("Moritat") und Darstellung von Märchen in Bilderreihen (vgl. "Münchner Bilderbogen") ist altgeübte Praxis. Bilderbücher sind erste Sprachlehrbücher (und oft auch heimliche Erzieher), wenn sie in der Mutter-Kind-Interaktion zu verbaler Tätigkeit anregen.

BILDGESCHICHTEN setzt man allzuoft gedankenlos als Sprech- und Schreibanlaß ein, obwohl man weiß, daß der ikonische Kode unabhängig von linguistischen Kategorien dekodiert und verstanden wird. Eine sukzessive Verbalisierung ist eigentlich überflüssig, da Bilder zeitliche Auffassungseinheiten sind.

Erzählende Bilderserien müssen methodisch daher so aufbereitet werden, daß sie zum Sprechen provozieren.

Verzögerung des Verstehens durch Vieldeutigkeit, offenen Ausgang, fehlende Bilder, leere Sprechblasen, alternative Schlußbilder oder gestörte Reihenfolge kann eine Verbalisierung von Szenen und Dialogen motivieren.

Wir wählen auch gerne den umgekehrten Weg, daß die Kinder die Kernszenen oder den gesamten Handlungsablauf einer gehörten Erzählung in Bilder umsetzen. Geschieht dies in Gruppen- oder Partnerarbeit, ist ein hoher Sprachumsatz garantiert.

In COMICS finden wir die Notwendigkeit, neben dem einfachen (oder ökonomischen) ikonischen Kode auch noch schriftsprachlichen Kode entschlüsseln zu müssen, was einige Kinder nicht bewältigen oder nicht leisten wollen. Sie begnügen sich mit dem Betrachten von Einzelbildern, entnehmen nur die Situationskomik oder reagieren auf optische Reize, die "action" signalisieren. Die Visualisierung des Hörbaren durch die Sprechblasenoptik hat stark aufmerksamkeits-

steuernde Wirkung, regt aber in der Sprachproduktion höchstens zum Nachvollzug der Onomatopoetika an. Nur wo Bild und Text komplementär sind - und dies ist meist bei Dialogen der Fall - wird die Sprache wichtig. Das Bild strukturiert für uns die Kommunikationssituation vor; die Information ist schnell zu entnehmen; leere Sprechblasen fordern eher eine Lösung heraus, wenn die Situation aktuell und kindbezogen ist.

Das multifunktionale MAL- und BASTELBUCH, das ganz auf den Erzählhintergrund (setting) und die Ereignisträger der Episoden (und damit der Fibel) abgestimmt ist, vereinigt in sich Bild-, Arbeits-, Lern- und Spielmaterial für alle Fachbereiche des Anfangsunterrichts. Es steht im Mittelpunkt ganzheitlicher Unterrichtsplanung, ist Eigenfibel und Bilderbuch, Arbeitsblatt und Mathematikbuch, Lieder- und Spielesammlung, Ausschneidebogen und Bastelanleitung, Comic-Heft und Vorlesebuch in einem.

Ohne die Ganzheitlichkeit ad absurdum führen zu wollen oder die Arbeitserleichterung und Effektivität anderer Medien zu verkennen, schaffen wir nur so ein in sich geschlossenes, weil stimmiges und ökonomisches schulisches Sprachmilieu, das die benötigten Sprachformen anbietet, übt, in verschiedenem Kontext zeigt und die Interaktionsmöglichkeiten zur Anwendung der Sprachmittel organisiert.

Um nun aber die Realität nicht ganz durch eine zweidimensionale Wirklichkeit aus hundert Bildern und Bildchen zu ersetzen, suchen wir immer zuerst nach Dingen und Nachbildungen, die wir in den Unterricht einbringen können. Eine gut ausgestattete Spielecke bildet den natürlichen Rahmen für die Interaktion über gemeinsame Gegenstandsbezüge.

Das Einbringen von REALIEN während des Vortrags verbessert die Motivationslage, steigert das Interesse und erleichtert das Verstehen von Zusammenhängen. Ein realistischer Gegenstand vermittelt

Assoziationen und hilft bei der Begriffsbildung. In der Nachbereitung sichern diese Requisiten dann den Vorstellungshorizont, der für die Aufarbeitung des Sach- und Sprachfeldes nötig ist. Somit können wir diese Realien (auch Nachbildungen) im Zwischenfeld von Darbietung und Verarbeitung ansiedeln, die besonders in der kritischen Übergangsphase von der Erzählsituation zur Unterrichtssituation ein Bindeglied zwischen fiktiver und realer Welt darstellen. Sie "möblieren" als Teil der Realität den Sachteil der Erzählung.

Zu den Erzählstrategien gehört es, Materialien für die Verarbeitungsphase und die Spielanwendung zu schaffen, die dem Erzählhintergrund und der Personenausstattung der Episoden angepaßt sind.

Figürliche Darstellungen (wie bewegliche Papierpuppen, Biegepüppchen, Hand- und Fingerpuppen) stimmen wir auf die Ereignisträger der Episodenreihe - und damit meist auch der Fibel - ab. Da die Simulation von Interaktion bei Kindern anfangs leichter über Ersatzobjekte zu laufen scheint, wie Beobachtungen bei Kindern der Sprachbehindertenschule bestätigten, sind diese Erzählprotagonisten zum Anfassen die ersten Akteure im Rollenspiel. Bevor die Schüler eine Rolle übernehmen, also direkt handeln, lassen sie die Puppen sprechen. Dabei ist es eine erwünschte Nebenwirkung, daß die Kinder sich im Gespräch das Skript für das Spiel erst erarbeiten. So üben sie Grundformen der Metakommunikation und fassen Sach- und Spracherfahrungen zusammen.

In der folgenden schematischen Darstellung sehen wir die beiden parallel ablaufenden Vorgänge:

Einmal die realistische Kommunikation der beiden Spieler (über den Gegenstandsbezug "Skript") und andererseits die simulierte Interaktion (Gegenstandsbezug "Konflikt"), die auch wieder zum Objekt werden kann, wenn die Spieler das Verhalten in der simulierten Situation werten, kritisieren und zu verbessern trachten.

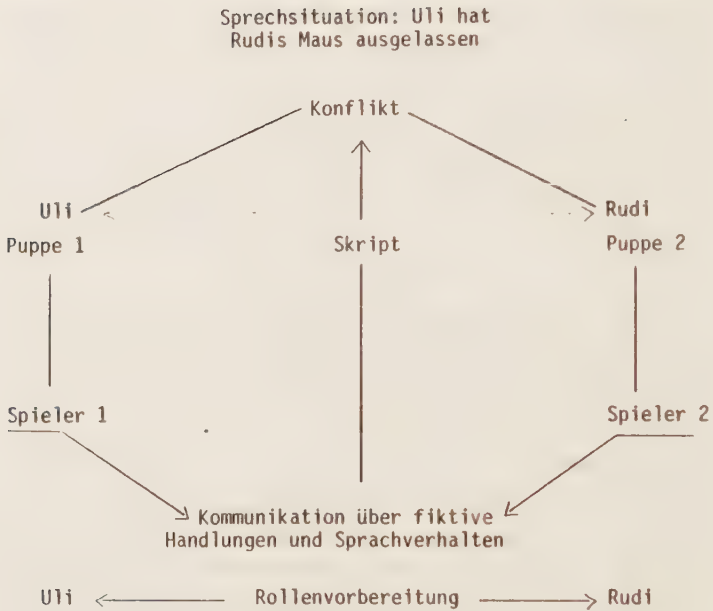


Abb. 44: Die Funktion episodengebundener Puppen als Akteure indirekter Interaktion und die Erarbeitung eines Skripts durch die Spieler

Das ROLLENSPIEL als Simulation von Sprechsituationen zählt zweifelsohne zu den wichtigsten methodischen Schritten bei der Verarbeitung gehörter Erzählungen, gleichzeitig ist es ein Stratagem, die Übernahme verbalen Verhaltens zu erreichen. Hier im Probehandeln üben die Kinder sprachlichen Umgang, dessen Bedingungen und Formen sie vorher im Kontext (= Erzählung) erleben und erfahren konnten. Die Spielsituation ist zugleich Verfremdungssituation, in der Sprechhandeln auffällig gemacht, Sprache distanziert, reflektiert und neu gesehen wird. Zugleich aber bereiten Erzählungen die im Rollenspiel gewünschte direkte (simulierte) Interaktion vor, indem sie Sprachmittel und Sachinformationen zur ihrer Bewältigung bereitstellen.

Daher bezeichnen wir Erzählen und Rollenspiel als zwei komplementäre Strategien der Sprachintervention, wie die folgende Skizze veranschaulicht.

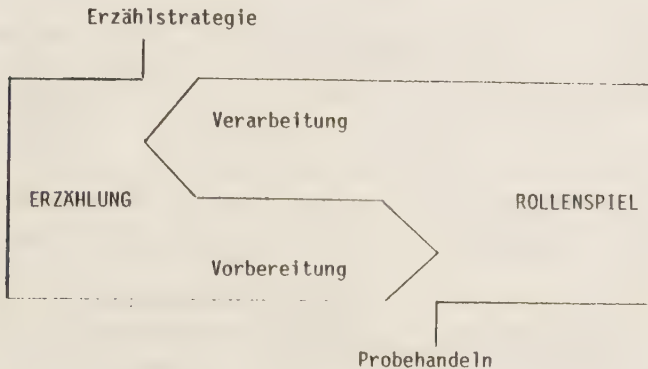


Abb. 45: Erzählen und Rollenspiel als komplementäre Strategien der Sprachintervention

Erzählstrategien betreffen nicht nur die "Geschichte" als Sujet/ Textplanung und ihren Vortrag, sondern auch die Weiterverarbeitung und Nachgestaltung. Damit läßt sich zeigen, daß wir ein schulisches Sprachmilieu schaffen können, das sich auf breiter Basis für die Sprachintervention im Unterricht wirksam nützen läßt: Lernumwelt, Spielzeug und Arbeitsmittel stellen wir in den Dienst des schulischen Spracherwerbs.

Daher sollten wir nochmals die Skizze des Klassenzimmers vom Anfang dieser Arbeit vornehmen (vgl. Abb. 10), um das Prinzip der sprachlichen Konzentration durch Erzählstrategien deutlich zu machen. Sie greifen hinein in alle Funktionsbereiche und verbinden sie. Erfahrungen und Gegenstände der einzelnen Bereiche und das Probehandeln im Rollenspiel ergänzen sich wechselseitig.

Sachwissen und Sprachmodelle erfahren in der Anwendung eine Frequenzerhöhung, nicht nur in der Lehrererzählung selbst.

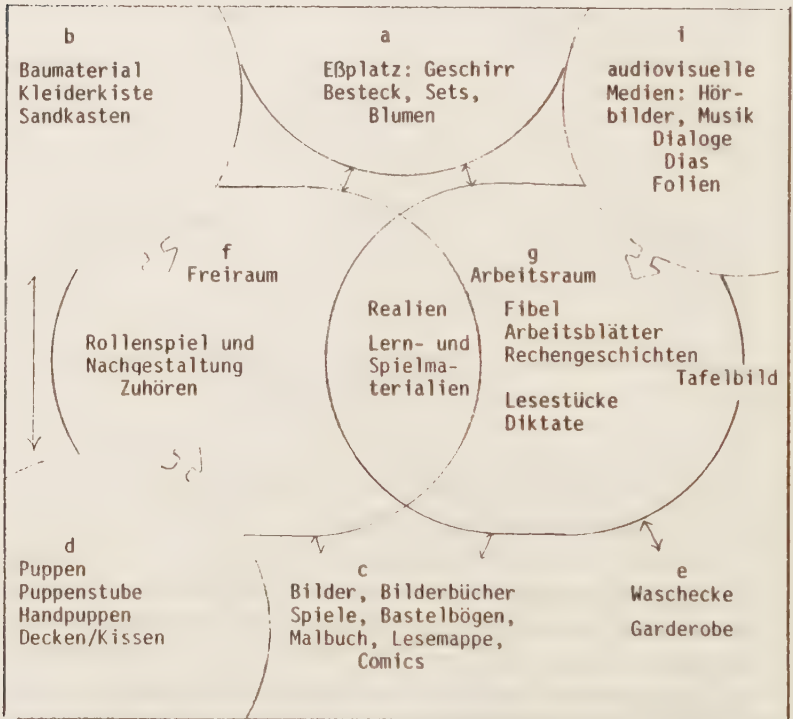


Abb. 46: Episodengebundene und freie Materialien für Unterricht- und Spielsituationen in den Funktionsbereichen des Klassenraumes als Basis für ein prägendes schulisches Sprachmilieu

8. SCHLUSSBEMERKUNG UND RESUMEE

Diese Arbeit darf als ein Plädoyer für das Erzählen angesehen werden.

Nach allgemeinen Überlegungen zu den Besonderheiten des Lernbereichs "Sprache", seiner Zielsetzungen und der Probleme einer realitätsfernen Schulsprache, die von einem Funktiolet "gesprochene" Sprache zu ersetzen sei, galt daher unsere Aufmerksamkeit besonders den in narrativen Texten gebuchten Möglichkeiten, Sprache modellhaft in Situationen zu vermitteln. Dies geschieht auf einer Zwischenstufe zwischen Personmodell und symbolischem Modell, wenn nahe an der verbalen Realität der Kinder mit hohem Direktheitsgrad erzählt wird.

Wir suchten die Strategie Träger der Erzählstruktur (im Sinne einer "story-grammar"), des Textes, des Vortrags und der Erzählsituation auf. Praktische Konsequenzen - und damit eine Wirkung der Erzählstrategien über Text und Vortrag hinaus - ergaben sich für die Gestaltung von Lernumwelt, Lernmitteln und verarbeitendem Unterricht.

Daraus erwuchs ein in sich geschlossenes Konzept narrativer Strategien zur Schaffung eines schulischen Sprachmilieus, das durch sachliche und sprachliche Konzentration für funktionellen Sprachgebrauch prägend wird.

Orientiert an der pädagogischen Tiefenfunktion des Erzählens konnte die vorliegende Arbeit so ein engmaschiges Planungsnetz für narrative Sprachintervention entwickeln, das hier im Überblick nun als Ganzes erscheint. Es kann so etwas wie ein Handlungsprogramm für die Sprechhandlung "Erzählen" darstellen.

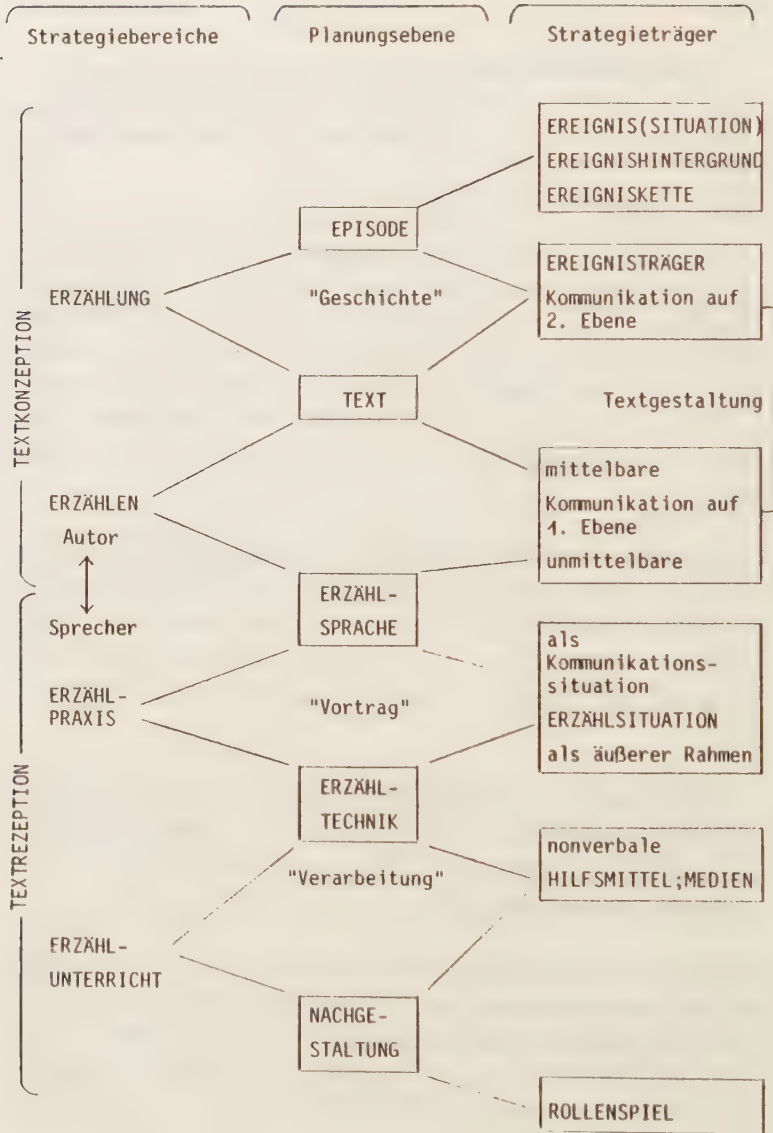


Abb. 47: Planungsnetz der Erzählstrategien als Handlungsplan für narrative Sprachintervention

Der Einsatz von Stratagemen auf der Sujet/Text-Planungsebene und während der Ausführung der Sprechhandlung "Erzählen" kann vom Sprecher/Autor verinnerlicht und in der Kontrollhandlung laufend angepaßt werden. Ähnlich wie wir alle komplexen Handlungsausführungen durch Superierung automatisieren können, erwerben wir auch beim Erzählen eine erhöhte Handlungsfertigkeit. Dann beherrschen wir es als eine generative Technik, so daß sich diese Form des Sprechhandelns als ein Bestandteil der in der Vorbemerkung angesprochenen "Therapie-Immanenz" qualifiziert.

Die hier geschilderten Strategien der Sprachintervention entstanden in langjähriger Arbeit mit sprachbehinderten Kindern in der täglichen Schulpraxis. Sie waren an fibelorientierte Episodenreihen in freier Erzählweise gebunden. So wurde Erzählen zu einer Strategie unter anderen, den schulischen Spracherwerb voranzutreiben und korrigierend, stützend oder aufbauend in natürliche stagnerende oder gestörte Spracherwerbsprozesse einzugreifen.

Erzählstrategien schienen vor allem mehr als andere Therapieformen geeignet, die Identität des Kindes als Sprecher zu respektieren und den Übergang von der eigentlichen Primärsprache zur Schriftsprache zu erleichtern. Diesen Respekt vermißt man in Lehrmitteln zum Anfangsunterricht, die in ihrer Sprache zu weit entfernt vom mündlichen Sprachgebrauch angesetzt sind. Die Schüler haben keine Möglichkeit, die angebotenen Sprachformen in ihrer eigenen Erfahrungswelt wiederzuerkennen, anzuwenden und die Regeln der enthaltenen grammatischen Strukturen zu erwerben.

Es geht daher in der Intervention auch nicht darum, möglichst viele Texte guter Autoren oder Märchen vorzutragen, sondern um die Schaffung von spezifisch schülerbezogenen Alltagsgeschichten, die Kommunikationsprozesse und Sprechhandlungsanforderungen thematisieren und beschreiben. Planerisch und in flexiblem (spontanen) Reagieren auf das Rezipientenverhalten läßt sich der linguistische In-

put organisieren: benötigte Situations- und Personmodelle und aktuellen Wortschatz können wir in Orientierung an der verbalen Realität der Gruppe auf dem gemeinsamen Vorstellungshorizont schnell abrufen und eine Frequenzerhöhung erwünschter Sprachformmodelle bewerkstelligen.

Auch der übrige Unterricht erfährt durch "advance-organizer" Strukturierung und Klärung im Sach- und Sprachfeld. Damit ist das Erzählen als Strategie allen von außen kommenden Medien und didaktischen Texten überlegen, wenn es darum geht, fiktive Sprechsituationen in den Unterricht hereinzuholen. Nur wenn unsere Zielsprache eine kommunikative Variante der schriftnahen Einheitssprache ist, können wir davon ausgehen, daß das Kind die angebotenen Modelle übernimmt, Sprachverhalten im Probehandeln nachvollzieht oder in der Realität nachahmt und zu Spracherleben kommt. Hier nun die angemessene und entwicklungsproximale Variante für die jeweilige Gruppe zu eruieren, verlangt die Kenntnis des Primärsprachmilieus, sprechsprachlicher Regularitäten (in Abweichung von der Standardsprache) und regionaler Besonderheiten.

Damit wird die Arbeit auch zu einem Plädoyer für die "gesprochene Sprache", die allein Träger pragmatischer Kompetenz in der (mündlichen) Interaktion sein kann. Vielleicht macht dies einigen Kollegen Mut, sich in Unterricht und Therapie von der schriftnahen Einheitssprache etwas zu lösen, nicht nur beim Erzählen. Man sollte keine wertvolle Zeit und Kraft mit dem Einschleifen von Sprachformen verschwenden, die für das Kind keinerlei Kommunikationswert haben. Wenn wir die Kompetenz für "gesprochene Sprache" als Funktiolikt ausbauen, also den Kode der Primärsprache im Niveau anheben, wird der Übergang zur Norm- und Hochsprache, wie er mit dem Schriftspracherwerb gefordert ist, leichter gelingen.

LITERATURVERZEICHNIS:

- Aderhold, E.: Sprecherziehung des Schauspielers. Berlin 1963.
- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart 1980.
- Ammon, U.: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim/
Basel ²1973a.
- Ammon, U.: Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung. Weinheim/Basel 1973b.
- Ammon, U.: Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewußtseins. Weinheim/Basel 1978.
- Ammon, U./Knoop, U./Radtke, J. (Hrsg.): Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim/Basel 1978.
- Andresen, H./Gläß, G./Martens, K. (Hrsg.): Linguistik und Sprachstörungen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 19. Osnabrück 1982.
- Appel, J./Schumann, J./Rösler, D.: Progression im Fremdsprachenunterricht. Mit einem Vorwort von H. Weinrich. Heidelberg 1983.
- Arendt, D.: Die ästhetische Lösung, in: Grünewald/Kaminsky (Hrsg.), Weinheim/Basel 1984.
- Arnold, H.L./Reed, L.: The grammatic closure subtest of the ITPA: a comparative study of black and white children. In:

Journal of Speech and Hearing Disorders 41 (1976), S. 477-485.

Augst, G. (Hrsg.): Spracherwerb von 6-16. Düsseldorf 1978.

Augustinus: Buch über die Unterweisung der Unwissenden. Paderborn 1902 (Übersetzung: Konrad Ernesti).

Augustinus: Der Lehrer (De magistro liber unus). Paderborn 1958 (Übersetzung: C.J.Perl).

Ausubel, D.P.: Psychologie des Unterrichts. Weinheim/Basel 1974.

Badura, B.: Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstadt 1973.

Balhorn, H./Conrady, P./Tymister, H.J./Wallrabenstein, W.: Sprachunterricht 2-4. München/Wien/Baltimore 1981.

Balhorn, H.: Didaktische Aspekte zum Lernbereich "Sprache". In: Balhorn u.a. 1981.

Ballstedt, St.-P./Mandl, H./Schnotz, W./Tergan, S.-O.: Texte verstehen - Texte gestalten. München/Wien/Baltimore 1981.

Bally, Ch.: Linguistique générale et linguistique française. Bern ²1944.

Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979.

Bandura, A.: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozialkognitiven Lerntheorie (mit Beiträgen von 17 weiteren Autoren). Stuttgart 1976.

Barkowsky, H.: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Königstein/Ts. 1982.

- Bauer, K.W./Hengst, H.: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980.
- Bausch, K.-H.: Vorschlag zu einer Typik der Kommunikationssituationen in der gesprochenen deutschen Standardsprache. In: IdS Nr. 7, Gesprochene Sprache 1975.
- Bayer, K.: Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion. Tübingen 1977.
- Beck, G.: Sprechakte und Sprachfunktionen. Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihren Grenzen. Tübingen 1980.
- Becker, H.: Mundart und Geschichte im Osterzgebirge. Halle 1935 (Mitteldeutsche Studien 4).
- Benjamin, W.: Der Erzähler - Betrachtungen zum Werke Nikolay Lesskows. Frankfurt 1977 (Gesammelte Schriften II/2, S. 438-465).
- Bernardo, R.: Subjecthood and Consciousness. In: Chafe, W.L. (Hrsg.): The Pear Stories. Norwood (NJ) 1980.
- Bernstein, B.: Der Unfug mit der "kompensatorischen Erziehung". In: betrifft erziehung 9 (1970), S. 15-19.
- Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972 (Sprache und Lernen 7).
- Bernstorff, E.G. von (Hrsg.): Aspekte der erzählenden Jugendliteratur. Baltmannsweiler 1977.
- Bernstorff, E.G. von: Aspekte der Figurengestaltung in ausgewählten Beispielen der erzählenden Jugendliteratur. In: Berns-

- torff E.G. von, 1977.
- Betz, F.: Märchen als Schlüssel zur Welt. Lahr 1977.
- Bichel, U.: Problem und Begriff der Umgangssprache in der germanistischen Forschung. Tübingen 1973.
- Bierwisch, M./Heidolph, K.E. (Hrsg.): Progress in Linguistics. The Hague 1970.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1973.
- Bloch, E.: Nachwort zu Hebels Kalendergeschichten 1926. In: Hebel, J.P. Frankfurt 1968, Band II.
- Böhm, St./Koller, G./Schönhut, J./Strassner, E.: Rundfunknachrichten, sozio- und psycholinguistische Aspekte. In: Rucktäschel, A. (Hrsg.), München 1972.
- Boettcher, W.: Metakommunikation. In: Diskussion Deutsch (DD) Heft 24 (1975), S. 386.
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt 1970.
- Brandstätter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979.
- Brecht, B.: Neue Technik der Schauspielkunst. Versuche 25,26,35, Heft 11, Frankfurt 1951.
- Bremond, B.: Logique du récit. Paris 1973.
- Brinkmann, H.: Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede. In IdS: Gesprochene Sprache 1974.

- Bruner, J.S. u.a.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
- Bruner, J.S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974.
- Bruner, J.S.: Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, K. (Hrsg.), Frankfurt 1979.
- Bühler, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Eine pragmalinguistische Untersuchung des Sprechens von Sechs- bis Achtjährigen. Weinheim/Basel/Wien 1972.
- Bürger, Ch.: Die soziale Funktion volkstümlicher Erzählformen - Sage und Märchen. In: Ide, H. (Hrsg.), 1971.
- Burk, K.: Lernbereiche. In: Kochan/Neuhaus/Siemon (Hrsg.), 1979.
- Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart 1983.
- Callies, E.: Offene und geschlossene Lernsituation. In: Die Grundschule 2 (1974), S. 73.
- Casper, B.: Sprache und Theologie. Freiburg 1975.
- Chafe, W.L. (Hrsg.): The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production. Norwood (NJ) 1980.
- Cherubim, D. (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen 1980.
- Clahsen, H.: Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen 1982.
- Clahsen, H.: Dokumentation von Daten zur frühen Kindersprache. WAS, Wuppertal 1982.

Clark, H.H./Clark, E.V.: Psychologie and Language. New York 1977.

Cole, R./Morgan, J.L. (Hrsg.): Syntax and Semantics. Vol. 3, New York 1975.

Conrady, P.: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern. In: Gewehr, W. (Hrsg.), 1979.

Cordes, H.: Vorschlag eines Interaktionsmodells ohne Lehrerdominanz für die Unterrichtspraxis. In: Lecke, B. (Hrsg.), Projekt Deutschunterricht 10 (1976), S. 19.

Coseriu, E.: Lexikalische Solidaritäten. In: Poetica 1 (1967), S. 293-303.

Czinczoll, B.: Sprachgestaltung in der Grundschule. Donauwörth, 1976 (3. Auflage).

Dannenbauer, F.M.: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. München 1983.

Dannenbauer, F.M.: Überlegungen zur Bedeutung des Verzögerungsfaktors in der Sprachentwicklung dysgrammatisch sprechender Kinder. In: Der Sprachheilpädagoge 2 (1984), S. 27-35.

Dannenbauer, F.M.: Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Kinder. In: Der Sprachheilpädagoge 2 (1984), S. 35-49.

DAS (Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung): Der öffentliche Sprachgebrauch, Bd. III. Schulen für einen guten Sprachgebrauch. Stuttgart 1982.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Störungen der Sprachentwicklung. Hamburg 1977.

- Déjean Le Féal, K.: Die Satzsegmentierung beim freien Vortrag, bzw. beim Verlesen von Texten und ihr Einfluß auf das Sprachverstehen. In: Kühlwein/Raasch (Hrsg.), Sprache und Verstehen Band I, Tübingen 1980.
- Diekmann, M.: Erzählt mal! Geschichten aus der Erfahrungswelt 4-7 jähriger Kinder. Ravensburg 1980.
- Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover u.a. 1973.
- Dirnberger, W.: Spezielle Probleme des Unterrichtens und der Sprachtherapie in der Hauptschule (Sekundarstufe I) für Sprachbehinderte. In: Knura/Neumann (Hrsg.) 1980, S. 456-463.
- Drach, E.: Sprecherziehung. Frankfurt 1929.
- Driesch, J. von den/Esterhues, J.: Geschichte der Erziehung und Bildung. Paderborn 1964 (Band II).
- Duden Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Standardaussprache (bearbeitet von M. Mangold). Mannheim ²1974.
- Eco, U.: Einführung in die Semiotik. München 1972.
- Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt 1980.
- Ehlich, K.: Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, K. (Hrsg.), 1980.
- Ehlich, K.: Interjektionen. Tübingen 1981.
- Ehlich, K./Rehbein, J.: Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam 1982.

- Eichler, W.: Sprachdidaktik Deutsch. Ein kommunikationswissenschaftliches und linguistisches Konzept. München 1974.
- Eick, S.: Kunst des Erzählens. Tübingen 1969.
- Eisenberger, E.: Wir wollen gute Sätze bauen. Übungen zur Behandlung des Dysgrammatismus. Wien 1975. 3 Bände.
- Emert, K. (Hrsg.): Gibt es die "Sprachbarriere" noch? Düsseldorf 1979.
- Engel, U.: Satzbaupläne in der Alltagssprache. In: Sprache der Gegenwart, Band 1, 1967.
- Essen, E.: Ansatz Sprechsituation. In: Seidensticker u.a., Kap. 6 1978.
- Feinäugle, N.: Der Lehrer als sprachliches Vorbild. In: DAS, Der öffentliche Sprachgebrauch 1982 (Bd. III, S. 68ff).
- Firges, J./Tymister, H.J.: Die Funktion des Bildes in der Sprachvermittlung. In: Die Grundschule 4 (1972), S. 265ff.
- Fischer, M./Wiedl, K.H.: Umweltplanung als pädagogisch-psychologische Intervention. In: Brandstätter/Reinert/Schneewind (Hrsg.) 1979.
- Flader, D.: Strategien der Werbung. Ein linguistisch-psychoanalytischer Versuch zur Rekonstruktion der Werbewirkung. In: Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 6, Kronberg/Ts. 1976.
- Flavell, J.H. (Botkin, P.T. u.a.): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim/Basel/Wien 1975.
- Fleischer, W.: Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen ⁴1975.

- Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973.
- Flitner, A.: Konrad sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- Folger, J.P./Chapman, R.S.: A pragmatic analysis of spontaneous imitations. *Journal of Child Language* 5 (1978), S. 25-38.
- Franz, K.: Lyrik. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.
- Frese, M./Sabini, J. (Hrsg.): Goal directed behavior: The Concept of Action in Psychology. Hillsdale (NJ) 1985.
- Fries, A.: Empirische Untersuchungen zum Lern- und Leistungsverhalten und zur Persönlichkeitsstruktur sprachbehinderter Kinder - Konsequenzen für eine Rehabilitation Sprachbehinderter in der teilstationären Einrichtung "Tagesstätte". Würzburg 1979.
- Fröbel, Fr.: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. (Holstein, H. (Hrsg.)), Bochum 1983.
- Fröbel, Fr.: Mutter- und Koselieder (Prüfer, J. (Hrsg.)), Leipzig 1919.
- Gärtner, H./Heuß, G./Liedel, M.: Ich lerne lesen. Lehrerausgabe München 1975.
- Gahagan, D./Gahagan, G.: Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1973.
- Gansberg, F.: Meine Fibel. Ein Geschichtenbuch für die kleinen Bremer. Bremen 1940.
- Gansberg, F.: Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig 1907.

- Gausmann, H.: Die Sprache des Kindes im Volksschulalter. Untersuchungen über die Entwicklung seiner Begriffswelt. Berlin/Dortmund/Düsseldorf 1966.
- Geiger, K.F.: Poesiealbum. In: Grünewald/Kaminski 1984.
- Gewehr, W. (Hrsg.): Sprachdidaktik. Düsseldorf 1979.
- Gewehr, W.: Brauchen wir eine neue Grammatikkonzeption? In: Gewehr, W. (Hrsg.), 1979.
- Glinz, H.: Textanalyse und Verstehenstheorie. Methodenbegründung - soziale Dimension - Wahrheitsfrage - anhand ausgeführter Beispiele. Frankfurt 1973.
- Gmelin, O.F.: Böses kommt aus Kinderbüchern. Die verpaßten Möglichkeiten kindlicher Bewußtseinsbildung. München 1972.
- Goeppert, H. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München 1977.
- Goethe-Institut: Werkstattgespräche. Forschungen zur gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung. München 1971.
- Goethe-Institut: Werkstattgespräche. Lehrwerksforschung - Lehrwerkskritik. Deutsch als Fremdsprache. München 1982.
- Goethe, J.W. von: Shakespeare und kein Ende. Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche (Beutler, E. (Hrsg.)), Band 14, Zürich 1949.
- Goodman, K.S.: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: Hofer, A. (Hrsg.) 1976.

- Graumann, C.F.: Sprache - Brücke und Hindernis. München 1972.
- Grice, H.P.: Logic and Conversation. In: Cole/Morgan (Hrsg.), 1975.
- Grimm, H.: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: Oerter/Montada (Hrsg.), 1982.
- Grimm, J.: Kleinere Schriften VIII. Vorreden, Zeitgeschichtliches und Persönliches. Hildesheim 1966 (Vorrede zur Deutschen Grammatik, S. 29ff).
- Grimm, J.: Deutsches Wörterbuch. Band III. Leipzig 1862 (5. Lieferung).
- Groeben, N.: Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. München 1982.
- Grönwold, P.: Unterricht als Sprachlernsituation. Symmetrische Kommunikationsbeziehungen und Identitätsbalance im Unterricht. In: Goeppert, H. (Hrsg.), 1977.
- Groothoff, H.H./Stallmann, M. (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1971.
- Grünewald, D./Kaminski, W. (Hrsg.): Kinder und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel 1984.
- Grünewald, D.: Comics. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.
- Güllich, E.: Erzähltextanalyse. In: Handbuch Linguistik, Stammerjohann (Hrsg.), 1975, S. 112-116.
- Güllich, E.: Ansätze zu einer kommunikationsorientierten Erzähltextanalyse (am Beispiel mündlicher und schriftlicher Er-

- zähltexte). In: Haubrichs, W. (Hrsg.): LiLi, Beiheft 4 (1976), S. 224-256.
- Haarmann, H.: Grundzüge der Sprachtypologie. Stuttgart 1976.
- Hang, H.-G.: Vom Tempusgebrauch in der gesprochenen Sprache. In: Wackernagel-Jolles, B.S. (Hrsg.), 1973.
- Hannig, Ch.: Zur Syntax der gesprochenen und geschriebenen Sprache bei Kindern in der Grundschule. Kronberg/Ts., 1974.
- Hansen, G.: Kindliche Erzählungen in der Sprachtherapie. Struktur und Funktion. In: Andresen/Gläß/Martens (Hrsg.), 1982.
- Hart, B./Rogers-Warren, A.: A Milieu Approach to Teaching Language. In: Schiefelbusch, R.L. (Hrsg.), 1978.
- Hartmann, H.: Wiederholungen im Erzählen. Zur Literarität narrativer Texte. Stuttgart 1979.
- Hartmann-Winkler, W.: Lebensbewältigung im Kinderbuch. Wien 1970.
- Hartig, M.: Anwendungsorientierter Sprachunterricht. Düsseldorf 1981.
- Hasselberg, J.: Gemessene dialektbedingte Schulschwierigkeiten am Beispiel des Hessischen. In: Ammon/Knoop/Radtke (Hrsg.), 1978.
- Hasselberg, J.: Kommunikationsbehinderungen nicht ausschließlich hochsprachlich geprägter Sprecher in der Schule. In: DAS: Der öffentliche Sprachgebrauch, 1982.
- Haubrichs, W. (Hrsg.): Erzählforschung. 1/2/3. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), Beiheft 4 (1976), Beiheft 6 (1977), Beiheft 8 (1978).

- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- Hebel, F./Hofmann, A./Ladhar, U./Rigol, R.: Sprache in Situationen. München/Wien/Berlin 1976.
- Hebel, J.P.: Erzählungen des Rheinischen Hausfreundes. Vermischte Schriften. Joh.Peter Hebel, Werke Band 1 (Hrsg.: Meckel). Frankfurt 1968.
- Hebel, J.P.: Gedichte, Briefe. Hebels Leben in Daten und Bildern. Joh.Peter Hebel, Werke Band 2 (Hrsg.: Meckel). Frankfurt 1968.
- Heckhausen, H.: Pädagogische Psychologie, Band 1. Frankfurt 1974.
- Heidemann, R.: Körpersprache vor der Klasse. Heidelberg 1983.
- Helbig, G.: Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog.
In: Deutsch als Fremdsprache 14 (1977), S. 30-43.
- Hemmerle, K./Welte, B./Lange, H.-J.: Gespräche ohne Partner.
Die Krise des Hörens. Freiburg/Basel/Wien 1960.
- Hemmerle, K.: Krise des Hörens? In: Hemmerle/Welte/Lange, 1960.
- Hengst, H.: Schallplatte, Kassette: Hörspiel. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.
- Henne, H.: Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung. Tübingen 1975.
- Herrmann, Th.: Zur Entwicklung der Sprachschichtrepräsentation in der späten Kindheit. In: Augst, G. (Hrsg.), 1978.

Herrmann, Th.: Sprechhandlungspläne als handlungstheoretische Konstrukte. Mannheim 1978.

Herrmann, Th.: Zur situativen Determination der Handlungsaufforderung. In: Schröder/Steger (Hrsg.): IdS 54 (1981), S. 472.

Herrmann, Th.: Sprechen und Situation. Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion. Berlin/Heidelberg/New York 1982.

Herrmann, W.: Therapeutische Sprachdidaktik. Eine Untersuchung zum Spracherwerb des Schulanfängers mit einem Unterrichtsmodell. In: Goeppert, H. (Hrsg.), 1977.

Hertzler, J.O.: A Sociology of Language. New York 1965.

Hinde, R.A. (Hrsg.): Non-verbal communication. Cambridge 1972.

Hinkel, H.: Bilderbuch. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.

Hinkel, H.: Wie betrachten Kinder Bilder?. Gießen ³1975.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin/Heidelberg/New York 1970.

Hofer, A. (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976.

Hoffmann, L.: Spracherwerb und Sprachdidaktik. In: Gewehr, W. (Hrsg.), 1979.

Hohendahl, P.U. (Hrsg.): Rezeptionsforschung.(LiLi). Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 15 (1974).

Holland, A.L.: Language therapy for children: some thoughts on

- context and content. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 40 (1975), S. 514-523.
- Homburg, G.: Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 5, S. 267-281.
- Horney, W./Ruppert, J.P./Schultze, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh 1970.
- Huber, F.: Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn 1965.
- Hymes, D.: Modelle für die Wechselwirkung von Sprache und sozialer Situierung. In: Kochan, D.C. (Hrsg.), 1973.
- Ide, H. (Hrsg.): Kritisches Lesen. Märchen. Sage. Fabel. Volksbuch. Projekt Deutschunterricht 1, Stuttgart 1971.
- IdS, Forschungsstelle Freiburg: Gesprochene Sprache. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Nr. 7, Tübingen 1975.
- IdS: Gesprochene Sprache. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf 1974.
- Ihssen, W.B.: Die Bedeutung von Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik für die Sprachbehindertenpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 23 (1977) 6, S. 149-156.
- Ingendahl, W. (Hrsg.): Projektarbeit im Deutschunterricht. München 1974.
- Ingendahl, W. (Hrsg.): Erziehungsziel: Sprachliche Verständigung. Bochum 1978.

- Ingendahl, W.: Rollenspiel als notwendige Lernform einer handlungsorientierten Spracherziehung. In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1978.
- Ingendahl, W.: Zur Planung des Deutschunterrichts in Handlungseinheiten. In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1978.
- Jansen, P.: Handlungsorientierter Deutschunterricht in anthropologischer Sicht. In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1978.
- Johannesson, F. (Hrsg.): Was sollen unsere Jungen lesen? Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Buchhändler. Berlin 1912.
- Jüptner, W.: Didaktische und methodische Überlegungen zu einem handlungsorientierten Deutschunterricht. In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1978.
- Kähler, H.D.: Beschreibungsmerkmale als Determinanten der Dekodierleistungen von Personen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 6 (1975), S. 246-258.
- Kallmeyer, W.: Gestaltungsorientiertheit in Alltagserzählungen. In: Kloepfer/Janetzke-Dillner (Hrsg.), 1981.
- Kamal-Riecken, K.: Geschichten erzählen. Bericht über eine pädagogische Praxis in England. In: Der Deutschunterricht (1980) 2, S. 105.
- Kanzog, K.: Erzählstrategie. Eine Einführung in die Normeinübung des Erzählens. Heidelberg 1976.
- Karnick, R. (Überarbeitung von Schulze, H. 1931): Frohes Schaffen und Lernen mit Schulanfängern. Weinheim/Basel, Neudruck 1955.

- Katz, A.R.: Das lebenslängliche Kind wird gut bedient. Eine Woche Kinderfunk. In: Süddeutsche Zeitung 10.5.1985, S. 23.
- Kempff, D.: Fettfleck. Roman. Salzburg/Wien 1979.
- Kettner, B.-U.: Niederdeutsche Dialekte, norddeutsche Umgangssprache und die Reaktion der Schule. In: Ammon/Knoop/Radtke (Hrsg.), 1978.
- Kirstein, B.: Partikeln und Sprechsituationen. In: Weydt, H. (Hrsg.), 1983.
- Klafki, W.: Erzählen im Unterricht. In: Neues Pädagogisches Lexikon (Groothoff/Stallmann (Hrsg.)), 1971.
- Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt 1972.
- Kluszczewski, R.: Erzählen als Kriegskunst. In: Lämmert, E. (Hrsg.), 1982.
- Kliebard, H.M./Bellack, A.A./Smith, F.L./Hyman, R.T.: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1974.
- Klückner, K.: Hörfunk. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.
- Kloepfer, R./Janetzke-Dillner, G. (Hrsg.): Erzählung und Erzählforschung im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1981.
- Klotz, V.: Erzählen als Enttöten. Wozu wird erzählt? In: Lämmert, E. (Hrsg.), 1982.
- Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Band 7. Berlin 1980.

- Koch, Ch.M.: Das soziale Rollenspiel als Hilfe zum sozialen Lernen. In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1978.
- Kochan, B./Neuhaus-Siemon, E. (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein/Ts. 1979.
- Kochan, D.C. (Hrsg.): Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart 1973/²1975.
- Kochan, D.C./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Königstein/Ts. 1978.
- Köpf, G. (Hrsg.): Rezeptionsgrammatik. Beiträge zur Praxis des Lesens. München 1981.
- Korszak, J.: Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik. Gütersloh 1978.
- Kossakowski, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Beiträge zur Psychologie Band 5, Berlin 1980.
- Kotten-Sederqvist, A.: Sprachbehindertenpädagogik im interdisziplinären Problemfeld lautsprachlicher Kommunikation. In: Voces Amicorum Sovijärvi, Helsinki 1982.
- Kounin, J.S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976.
- Kowalski, K.: Die Wirkung visueller Zeichen. Stuttgart 1975.
- Krauthausen, G.: Nonverbale Kommunikation - eine Thema für den Sprachunterricht? In: Balhorn/Conrady/Tymister/Wallrabenstein (Hrsg.), 1981.
- Kreft, J.: Zur didaktischen Struktur des Deutschunterrichts. Zugleich ein Versuch zur didaktischen Ortung des Rollenspiels.

- In: Ingendahl, W. (Hrsg.), 1974.
- Kreis, R.: Fabel und Tiergleichnis. In: Ide, H. (Hrsg.), 1971.
- Kreye, H.: Bildergrammatik Band I. Ausgabe für Gehörlose und Schwerhörige. Gelsenkirchen 1975.
- Krüger, A.: Bausteine des Erzählens. In: Bernstorff, E.G. von (Hrsg.), 1977.
- Kühlwein, W./Raasch, A. (Hrsg.): Sprache und Verstehen, Band I, Tübingen 1980.
- Kufner, H.L.: Strukturelle Grammatik der Münchner Stadtmundart. München 1961.
- Kupfer, H.: Spracherwerb und Sprachbesitz von Schülern der Grund- und Hauptschule, Weinheim/Basel/Wien 1972.
- Kutzleb, H.: Die arme Muttersprache. Frankfurt 1956.
- Labov, W.: Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia 1972.
- Labov, W.: Die Logik des Nonstandard-Englisch (Auszug) 1970.
In: Klein/Wunderlich (Hrsg.), 1972.
- Labov, W.: Sprache im sozialen Kontext (Auswahl). Königstein/Ts. 1980.
- Labov, W.: Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen. In: Labov, W. 1980.
- Lämmert, E.: Bauformen des Erzählens. Stuttgart 1955.

- Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart 1982.
- Lantermann, E.D. (Hrsg.): Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung. Göttingen 1982.
- Latsch, A.: Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter. Köln 1978.
- Lausberg, H.: Handbuch der literarischen Rhetorik (1960). München, ²1973.
- Lecke, B. (Hrsg.): Kommunikative Übungen - Sprachgebrauch. Projekt Deutschunterricht 10, Stuttgart 1976.
- Lehmann, G.K.: Die Theorie der literarischen Rezeption aus soziologischer und psychologischer Sicht. In: Weimarer Beiträge, Heft 8 (1974).
- Lenneberg, E.H.: Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt 1972.
- Leska, Ch.: Vergleichende Untersuchungen zur Syntax gesprochener und geschriebener deutscher Gegenwartssprache. In: PBB, Beiträge zur Geschichte und Sprache der deutschen Sprache und Literatur 87 (1965), S. 427-464.
- Lessing, G.E.: Hamburgische Dramaturgie (Lachmann, Hrsg.) Kapitel VII. Stuttgart 1891.
- Lessing, G.E.: Ausgewählte Texte zur Pädagogik (Löwisch, Hrsg.). Paderborn 1969.
- Lewandowsky, Th.: Normen im deutschen Schulunterricht: mündliche Kommunikation und gesprochene Sprache. In: DAS: Der öffentliche Sprachgebrauch 1982.

Lexikon der Pädagogik (Herder-Verlag). Freiburg 1952.

Lexikon der Pädagogik (Herder-Verlag, neue Ausgabe). Freiburg 1970.

Lichtenstein-Rother, I.: Schulanfang. Frankfurt ⁷1969.

Link, H.: Rezeptionsforschung. Eine Einführung in die Methoden und Probleme. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976.

Link-Verlag: Lehrplan für die Grundschule. Kommentierte Ausgabe. München 1981.

List, G.: Sprechen ist nicht einfach Reden. In: Emert, K. (Hrsg.) 1979.

Löffler, H.: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. Darmstadt 1974.

Löffler, H.: Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen "Fehlergeografie". In: Cherubim, D. (Hrsg.) 1980.

Lüftner, W.: Handelndes Lernen im Sachunterricht. Unterrichtspraxis Grundschule. Frankfurt 1983.

Lyons, J.: Human language. In: Hinde, R.A. (Hrsg.) 1972.

Lyons, J.: Die Sprache. München 1983.

Mac Donald, J.D./Blott, J.Pl.: Environmental language intervention: the rationale for a diagnostic and training strategy through rules, context and generalization. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 39 (1974), S. 244-256.

- Mandler, J.M./Johnson, N.S.: Remembrance of Things Parsed: Story Structure and recall. In: Cognitive Psychology (1977) 9, S.111-151.
- Mandler, J.M./Johnson, N.S.: Erzählstruktur und Erinnerungsleistung. Eine Grammatik einfacher Geschichten. In: Haubrichs, W. (Hrsg.), Erzählforschung 3, 1978.
- Martens, K. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation. Frankfurt 1979.
- Meggle, G. (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt 1979.
- Menyuk, P./Looney, P.L.: A problem of language disorder: length versus structure. In: Journal of Speech and Hearing Research 15 (1972), S. 264-279.
- Merkle, L.: Bairische Grammatik. München 1984.
- Miller, G.A.: The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. Some Limits on Our Capacity for Processing Information. In: Psychological Review 63/2 (1956), S. 81-97.
- Minder, R.: Hebel, der erasmische Geist (Vorwort S. XIX). In: Hebel, J.P.: Werke, Band 1, 1968.
- Mogge, B.: Probleme der Verständlichkeit in Gebrauchstexten. In: Kühlwein/Raasch (Hrsg.), 1980.
- Muckenhaupt, M.: Lernziel sprachliches Handeln. Beispiele für kommunikativen Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. München 1978.
- Mückenhoff, E.: Sprachvermittlung aus sonderpädagogischer Sicht. In: Die Sprachheilarbeit 21 (1975) 3, S. 84-90.

Mückenhoff, E.: Zur Didaktik der Sprachvermittlung. In: Die Sprachheilarbeit 24 (1978) 6, S. 189-195.

Müller-Michaels, H.: Jahrbuch der Deutsch-Didaktik. Königstein/Ts., 1978.

Muma, J.R.: The communication game: dump and play. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 40 (1975), S. 296-309.

Mumm, S.: Das Problem des Selbstverständnisses beim Übergang vom Dialekt zur Hochsprache. In: Ammon/Knoop/Radtke (Hrsg.), 1978.

Nündel, E. (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht. München/Wien/Baltimore 1981.

Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München/Wien/Baltimore 1982.

Oerter, R.: Interaktion als Individuum-Umwelt-Bezug. In: Lantermann, E.D. (Hrsg.): Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung. Göttingen 1982a.

Oesterreich, R.: Handlungsregulation und Kontrolle. München/Wien/Baltimore 1981.

Oksaar, E.: Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart 1977.

Ommersborn, C.: Zuverlässiger Führer zur Auswahl einwandfreier Jugendschriften. Mainz 1895.

Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit (1977) 2, S. 37-49.

Otto, G.: Malbuch - ein multifunktionales Kindermedium, dessen Bedeutung nur die Hersteller erkannt haben. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.

Paul, Jean: Levana oder Erziehungslehre.

In: Jean Pauls Sämtliche Werke. Bd. 12, Weimar 1937.

Pauly, P.: Integrativer Sprachunterricht. Grundzüge einer didaktischen Grammatik. Heidelberg 1975.

Pech, K.-U.: Spielfilm. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.

Priesemann, G.: Unterricht als regelgeleiteter Handlungszusammenhang. In: DAS, Der öffentliche Sprachgebrauch (1982), S. 27.

Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf 1971.

Popp, W.: Die Lernfelder des Lernbereichs Sprache in der Primarstufe. Heidelberg 1978.

Porzig, W.: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern (1950)²1957.

Pregel, D.: Zum Sprachstil des Grundschulkindes. Düsseldorf 1970.

Pregel, D./Rickeit, G.: Kindliche Redetexte. Variablentypische Auswahl aus einem Korpus zur Sprache des Grundschulkindes. Düsseldorf 1975.

Pröpper, L. von: Puppenmütterchen. Die Erziehung der Puppen groß und klein und der Haushalt in der Puppenstube. Leipzig/Berlin 1882.

- Prutting, C.A.: Pragmatics as a social competence. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 47 (1982), S. 123-134.
- Psaar, W./Klein, M.: Wer hat Angst vor der bösen Geiß? Zur Märchendidaktik und Märchenrezeption. Braunschweig 1976.
- Quasthoff, U.: Erzählen in Gesprächen. Kommunikation und Institution. Tübingen 1980.
- Quasthoff, U.: Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder/Steger (Hrsg.) IdS 54 (1981), S. 287.
- Quasthoff, U.: Eine interaktive Funktion von Erzählungen. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.), 1979.
- Ramge, H.: Spracherwerb und sprachliches Handeln. Studien zur Sprache des Kindes im dritten Lebensjahr. Düsseldorf 1976.
- Ramge, H.: Alltagsgespräche. Frankfurt 1978.
- Ramge, H.: Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon/Knoop/Radtke (Hrsg.), 1978a.
- Rath, R.: Zur Legitimation und Einbettung von Erzählungen in Alltagsdialogen. In: Schröder/Steger (Hrsg.), IdS 54 (1981), S. 265.
- Rausch, A.: Galperin und Piaget. Eine Analyse und ein Vergleich. München 1984.
- Rees, N.S./Shulman, M.: I don't Understand What You Mean by Comprehension. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 43 (1978), S. 208-219.
- Reich, H.H.: Deutschunterricht als Fremdsprachenunterricht für

- Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In: Nündel, E. (Hrsg.), 1981.
- Reiners, L.: Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch. München 1979.
- Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit 20 (1974) 1, S. 15.
- Rickeit, G.: Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter. Düsseldorf 1975.
- Ritz, H.: Die Geschichte vom Rotkäppchen. Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens. Emstal 1982.
- Rochow, Fr.E. von: Ausgewählte pädagogische Schriften (Gansen, Hrsg.). Paderborn 1908.
- Röber-Siekmeyer, Ch.: Sprachlicher Anfangsunterricht mit Ausländerkindern. Bielefeld 1983.
- Roeder, P.M./Schümer, G.: Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf 1976.
- Röhrich, L.: Gebärde - Metapher - Parodie. Studien zur Sprache der Volksdichtung. Düsseldorf 1967.
- Rösler, D.: Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozeß. Deutsch als Fremdsprache. In: Weydt, H. (Hrsg.), 1983.
- Rösner, M.: Unterrichtstechnik. Hannover 1951.
- Rogge, J.U.: Zeitung, Zeitschrift. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.

Rolfus, H.: Verzeichnis ausgewählter Jugend- und Volksschriften, welche katholischen Eltern, Lehrern und Erziehern, sowie zur Errichtung von Jugend- und Volksbibliotheken empfohlen werden können. Freiburg 1892.

Ross, J.R.: Gapping and the order of constituents. In: Bierwisch/Heidolph (Hrsg.), 1970.

Rucktäschel, A. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. München 1972.

Rudolf, E.: Partikel-Kombinationen in Alltagsgesprächen. In: Weydt, H. (Hrsg.), 1983.

Rüttgers, S.: Erweckung des Volkes durch seine Dichtung. Leipzig 1933.

Sacks, H./Schegloff, E.A.: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50 (1974), S. 696-735.

Sanders, W./Wagenast, K. (Hrsg.): Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Stuttgart 1983.

Saussure, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin ²1967.

Schäfer, W.: Die Fabel im Dienste der Spracherziehung. In: Der Deutschunterricht (1955), S. 69.

Scharrelmann, H.: Fröhliche Kinder. Ratschläge zur geistigen Gesundheit unserer Kinder. Hamburg 1906.

Scharrelmann, H.: Aus meiner Werkstatt. Präparationen für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Hamburg 1909.

Scharrelmann, H.: Die Technik des Schilderns und Erzählens (1919). Darmstadt 1967.

Scharrelmann, H.: Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Hamburg/Braunschweig 1920.

Scharrelmann, H.: Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Braunschweig 1922.

Scherf, W.: Strukturanalyse der Kinder- und Jugendliteratur. Bad Heilbrunn 1978.

Schiefelbusch, R.L. (Hrsg.): Language Intervention Strategies. Baltimore 1978.

Schlosser, H.D.: Dialektgebrauch in der Schule. Informationen - Bedingungen - Möglichkeiten. Alsbach/Bergstraße 1985.

Schmidt, K.: Illustration. In: Grünewald/Kaminski (Hrsg.), 1984.

Schmidt-Giovannini, J.: Sprich mit mir. Eine ganzheitliche Lautsprachmethode für Kleinkinder von 0-7 Jahren. Berlin ²1980.

Schmidtchen, St./Erb, A.: Analyse des Kinderspiels. Köln 1976.

Schneider, B.: Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitspracherwerbs. Tübingen 1978.

Schroeder, M.: Deutschunterricht als Fremdsprachenunterricht. In: Nünel, E. (Hrsg.), 1981.

- Schröder, P.: Einige Vorüberlegungen zur Behandlung der verbalen Klammer, der Gliedsatzklammer und postprädikativer Setzung von Satzelementen in Texten gesprochener Sprache. In: Goethe-Institut, Werkstattgespräche (1971), S. 84-95.
- Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. IdS (Institut für deutsche Sprache), Nr. 54, Jahrbuch 1980. Düsseldorf 1981.
- Schüwer, H.: Dialektbedingte Schulschwierigkeiten. In: Gewehr, W. (Hrsg.), 1979.
- Schumacher, H.-J.: Kommentar zum Lehrplan Deutsch. (Bayerische Richtlinien). München 1981.
- Schwindt, B.: Wie mag das wohl weitergehen? 20 Geschichten aus der Umwelt des Vorschulkindes. Ravensburg, o.J.
- Schwindt, B.: Und was passiert jetzt? 24 Geschichten vom Kleinssein und Größerwerden aus dem Alltag 3-6jähriger Kinder. Ravensburg, o.J.
- Searle, J.R.: Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt 1971.
- Searle, J.R.: Indirect speech acts. In: Cole/Morgan (Hrsg.), 1975.
- Seidensticker, P./Essen, E./Friebertshauser, H./Grünert, H.: Didaktik der Grundsprache. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978.
- Seymour, H.N./Seymour, Ch.M.: A Therapeutic Model for Communicative Disorders among Children Who Speak Black English Vernacular. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 42 (1977), S. 247-256.

- Siebs, Th. (de Boor, H./Moser, H./Winkler, Ch.) (Hrsg.): Deutsche Aussprache: reine und gemäßigte Hochlautung mit Wörterbuch. Berlin ¹⁹1969.
- Slobin, D.J.: Nachahmung und die Entwicklung der Grammatik bei Kindern. In: Bandura, A. 1976.
- Smilansky, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, A. (Hrsg.), 1973.
- Soeffner, H.G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- Spanhel, D.: Schülersprache und Lernprozesse. Düsseldorf 1973.
- Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Grundformen didaktischen Sprechens (1971), ²1977.
- Spradlin, J.E./Siegel, G.M.: Language training in natural and clinical environments. In: Journal of Speech and Hearing Disorders 47 (1982), S. 2-6.
- Stammerjohann, H. (Hrsg.): Handbuch der Linguistik. München 1975.
- Steger, H.: Resümee. In: Schröder/Steger (Hrsg.) IdS 54, Dialogforschung (1981), S. 510.
- Steger, H.: Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typologie und Terminologie. In: Satz und Wort im heutigen Deutsch (Sprache der Gegenwart 1). Düsseldorf 1967 (IdS: Jahrbuch 1965/66).
- Stöcker, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1970 (16. Aufl.) 1984.
- Stöcklin-Meier, S.: Sprechen und Spielen. Alte und neue Wortspiele mit Fingern, Händen, Füßen, Schatten und Requisiten. Ravensburg 1980.

Strauß, B.: Der Erzähler. In: Programmheft der Münchner Kammer-spiele "Der Park", 1984/85, Heft 1.

Streit, J.: Das Märchen im Leben des Kindes. Meiningen 1964.

Switalla, B.: Sprachliches Handeln im Unterricht. München/Wien/Baltimore 1977.

Tannen, D.: A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies. Athenian Greek and American English. In: Chafe, W.L. (Hrsg.), 1980.

Taylor, J./Ingleby, T.: Geschichten für das erste Lesealter
Serie A: Read by reading. Serie B: Reading with rhythm.
Serie C: Stories around us. Stuttgart 1961. Deutsch 1970.

Taylor, J.L./Walford, R.: Simulationsspiele im Unterricht. Ravensburg 1974.

Titunik, J.R.: Das Problem des "skaz". Kritik und Theorie. In: Haubrichs, W. (Hrsg.), Erzählforschung 1977.

Thorndyke, P.W.: Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. In: Cognitive Psychology (1977), S. 77-110.

Trabant, J.: Gehören die Interjektionen zur Sprache? In: Weydt, H. (Hrsg.), 1983.

Ulich, M./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Es war einmal, es war keinmal ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel 1985.

- Ulrich, W.: Das Bild als Sprech- und Schreibimpuls. Frankfurt 1976.
- Urban, K.K.: Verstehen gesprochener Sprache. Düsseldorf 1977.
- Van Riper, C.: Artikulationsstörungen. Berlin (1970). ²1976.
- Van Riper, C.: Speech correction. Principles and methods. Englewood Cliffs N.J. 1978.
- Voigt, G.: Kritisches Verstehen. In: Praxis Deutsch 49 (1981), S. 58ff.
- de Vries, V.: Lernvorgänge und Merkmale des Sprachtherapeutenverhaltens im Sprachunterricht. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.), 1977.
- Wacker, B.: Narrative Theologie? München 1977.
- Wackernagel-Jolles, B.S. (Hrsg.): Aspekte gesprochener Sprache. Göppingen 1973.
- Wackernagel-Jolles, B.S.: Funktion der Gliederungssignale in der gesprochenen Sprache. In: Wackernagel-Jolles, B.S. (Hrsg.), 1973.
- Wagner, A.C.: Schülerzentrierter Unterricht. München/Wien/Baltimore 1976.
- Wagner, K.R.: Die Sprechsprache des Kindes. I. Theorie und Analyse. II. Korpus und Lexikon. Düsseldorf 1974.
- Waldmann, G.: Vom produzierten zum produzierenden Leser. Überlegungen zur Rezeptionstheorie. In: Köpf, G. (Hrsg.), 1981.

- Wallrabenstein, W.: Sprechen als kommunikatives Handeln in der Grundschule. Kronberg/Ts. 1976.
- Wallrabenstein, W.: Zum Beispiel "Bildgeschichten". Medien und kommunikationsbezogener Deutschunterricht. In: Kochan/Wallrabenstein (Hrsg.), 1978.
- Wallrabenstein, W.: Sprechansätze und Gesprächssituationen. Braunschweig 1979.
- Wallrabenstein, W./Balhorn, H./Conrady, P./Tymister, H.J.: Sprache im Anfangsunterricht. München/Wien/Baltimore 1981.
- Wallrabenstein, W.: Kinder im Anfangsunterricht - Sprache im Anfangsunterricht. In: Wallrabenstein, W. u.a. 1981.
- Wandruszka, M.: Das Leben der Sprachen. Stuttgart 1984.
- Wasem, E.: Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame - pädagogisch gesehen. München/Basel 1959.
- Watzlawick, P.: Menschliche Kommunikation. Berlin/Stuttgart/Wien⁴1974.
- Wegweiser 1886 durch die deutsche Jugendliteratur. Für Erzieher und Vorsteher von Jugendbibliotheken. Leipzig/Berlin/Wien 1886.
- Weinrich, H.: Tempus. Besprochene und erzählte Welt. Stuttgart⁴1986.
- Weinrich, H.: Narrative Theologie. In: Concilium 9 (1973), S. 329-333.
- Weinrich, H.: Sprache in Texten. Stuttgart 1976.

- Weinrich, H.: Der richtige und der gute Sprachgebrauch. In: DAS, Der öffentliche Sprachgebrauch (1982), S. 7-14.
- Werbik, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978.
- Werner, L.: Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. In: Die Sprachheilarbeit 21 (1975) 3, S. 77-83.
- Weydt, H.: Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg 1969.
- Weydt, H. (Hrsg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen 1883.
- Weymann, A.: Lernen und Sprache. Empirische Untersuchungen zur Schichtenspezifität von Lernerfolg und verbaler Interaktion. Hannover 1977.
- Wiegand, L. (Hrsg.): Deutsche Jugendliteratur. Hilchenbach 1912.
- Wildgen, W.: Zum Zusammenhang von Erzählstrategie und Sprachbeherrschung bei ausländischen Arbeitern. In: Haubrichs, W. (Hrsg.) Erzählforschung 3 (1973), S. 380.
- Winkler, Ch.: Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Düsseldorf 1969.
- Winkler, Ch.: Lautreines Deutsch. Braunschweig 1950.
- Wyatt, G.L.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung. Stuttgart 1973.
- Zehenter, L.: Bairisch. Dialekt/Hochsprache kontrastiv. Düsseldorf 1977.
- Zehenter, L.: Kontrastive Morphologie: Bairisch/Einheitssprache. In: Aummon/Knoop/Radtke (Hrsg.), 1978.

Zehenter, L.: Das bairische Dialektbuch. München 1985.

Zeiber, H.J./Krüger, H.: Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln. Band 1. Stuttgart 1979.

Zimbardo, P.G.: Psychologie. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo
41983.

Zimmermann, B.: Der Leser als Produzent: Zur Problematik der rezeptionsästhetischen Methode. In: (LiLi) Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (1974) 15, S. 12-26.

Zöpf1, H./Schofnegger, J.: Erziehen durch Unterrichten. Ein Studien- und Arbeitsbuch. München 1977.

Zumkley-Münkel, C.: Imitationslernen. Theorien und empirische Befunde. Düsseldorf 1976.

LEBENS LAUF

Geboren am 15.9. 1943 in Breslau

1950 Einschulung in Regensburg

1954 - 1963 Städtisches Mädchenrealgymnasium, Abitur

1963 - 1966 Studium der Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen
Regensburg und München

1966/ II Erste Lehramtsprüfung

1966 - 1970 Volksschuldienst im Regierungsbezirk Schwaben

1969 Eheschließung mit dem Lehrer Hubert Kolb
Zweite Lehramtsprüfung (Hauptschule) und Übernahme
des neu eingeführten 9.Schülerjahrganges in Senden/Iller

1970 - 1972 Ausbildung zum Taubstummenlehrer, Schwerpunkt Sprachbehin-
dertenpädagogik in München (Staatsinstitut)

1972 - 1975 Aufbau einer Sprachbehindertenschule für den Regierungs-
bezirk Schwaben in Augsburg (gemeinsam mit dem Ehemann)
Klassenführung und ambulante Behandlung von Sprachstörun-
gen, Beginn der Mitarbeit am ISP (München)

1975 - 1980 Sprachbehindertenlehrer in München (Sonderklasse für Akusti-
sche Agnosie, Anfangsklassen und Vorschularbeit, Ambulanz)
Ausbildungslehrer und Mitarbeit am ISP (Lehrpläne)

1980 Ausscheiden aus dem Staatsdienst
Gaststudierende an der Musikhochschule Würzburg (Viola da
Gamba, Professor Ulsamer)

1981 - 1985 Anstellung als vollbeschäftigte Wissenschaftliche Hilfs-
kraft am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Uni-
versität München, vorwiegend in der Lehre (Artikulations-
störungen, Frühförderung, Elternarbeit, Therapeutische
Relevanz des Erstlesens und der musischen Fächer, Didaktik
und Methodik der Sprachbehindertenschule)
Auf Anregung von Frau Professor Kotten-Sederqvist Beginn
der Promotionsvorbereitung, Wiederaufnahme des Studiums in
Psychologie und intensive Beschäftigung mit der Problematik
von Deutsch als Fremdsprache unter sprachwissenschaftlichem
Aspekt (Professor H.Weinrich)

1985 - 1987 Dissertation über "Narrative Sprachintervention" bei sprach-
behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern.

Februar 1987 Promotion zum Dr.phil. der Ludwig Maximilians Universität
München

